

# **O HUMOR NA SALA DE AULA: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA**

**Sandra Cristina Rodrigues Dias**

---

**Relatório da P. E. S.  
Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira  
(Espanhol) no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino  
Secundário**

**SETEMBRO DE 2010**



Relatório apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira (Espanhol) no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Fernanda Miranda Menéndez, Professora Auxiliar do Departamento de Linguística da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer ao meu orientador no Instituto Espanhol de Lisboa, Pedro Barco Corbacho, pela generosa partilha de experiências e de conhecimentos, sugestões e conselhos, que contribuíram de forma imprescindível para o meu trabalho e para o meu crescimento.

Agradeço à Professora Doutora Fernanda Menéndez, orientadora da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, e à Professora Doutora Ana Matos, pela disponibilidade, dedicação e apoio na elaboração deste relatório e em vários momentos ao longo destes anos.

Agradeço também à minha amiga e colega de estágio Inês Gonçalves, pelo companheirismo, pela amizade e pelo apoio ao longo deste percurso.

A todos os que, pacientemente, estiveram ao meu lado e me apoiaram, os meus mais sinceros agradecimentos.

**[RESUMO]**

**[ABSTRACT]**

**O HUMOR NA SALA DE AULA: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DA LÍNGUA  
ESPAÑHOLA**

**THE USE OF HUMOR IN THE CLASSROOM: THE ACCOUNTS WHILE  
TEACHING SPANISH**

**SANDRA CRISTINA RODRIGUES DIAS**

**PALAVRAS-CHAVE:** Humor, ferramenta didáctica, ensino.

**KEYWORDS:** Humor, teaching tool, learning.

Tendo por base a experiência da Prática de Ensino Supervisionada no *Instituto Español Giner de los Ríos*, pretende-se descrever neste relatório o trabalho realizado pela professora estagiária e as reflexões decorrentes do mesmo, analisando de que forma o humor beneficia, enquanto ferramenta didáctica, o ensino da língua e cultura espanholas.

Based on the experience acquired as a trainee teacher in the *Instituto Español Giner de los Ríos* (Spanish Teaching Center of Lisbon *Giner de los Ríos*) this report intends to describe and reflect upon the work under the assumption that humor plays an important role as a teaching tool and improves the learning of Spanish language and culture.

# ÍNDICE

<b>I. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>II. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL.....</b>	<b>2</b>
<b>II.1. Porquê o <i>Instituto Español Giner de Los Ríos</i>.....</b>	<b>2</b>
<b>II.2. Localização e Infra-estruturas .....</b>	<b>3</b>
<b>II.3. Organização e Estrutura de Ensino .....</b>	<b>5</b>
<b>II.4. Comunidade educativa .....</b>	<b>7</b>
<b>III. A P.E.S- FASE INICIAL .....</b>	<b>8</b>
<b>III.1. O orientador Pedro Barco Corbacho .....</b>	<b>8</b>
<b>III.2. Grupos de trabalho .....</b>	<b>9</b>
<b>III.3. Observação.....</b>	<b>9</b>
<b>III.3.1. O primeiro contacto .....</b>	<b>10</b>
<b>III.3.2. A importância de observar .....</b>	<b>10</b>
<b>III.3.2.1. A gestão do grupo turma.....</b>	<b>11</b>
<b>III.3.2.2. A comunicação entre pares .....</b>	<b>12</b>
<b>III.3.2.2.1. Bilinguismo: Espanhol L1 ou L2?.....</b>	<b>13</b>
<b>III.3.2.3. Os conteúdos.....</b>	<b>14</b>
<b>III.3.2.3.1. A Interculturalidade.....</b>	<b>16</b>
<b>III.3.3. Avaliação .....</b>	<b>17</b>
<b>III.4. Expectativas e Desenganos .....</b>	<b>18</b>
<b>IV. PREPARAÇÃO E PLANIFICAÇÃO .....</b>	<b>19</b>
<b>IV. 1. Eleição da turma .....</b>	<b>19</b>
<b>IV. 2. O dilema “L1/ L2 e Mestrado em Ensino de Língua Estrangeira” .....</b>	<b>20</b>
<b>IV. 3. Manual ou planificação própria?.....</b>	<b>22</b>
<b>IV. 3. 1. Os objectivos, os métodos e as tarefas.....</b>	<b>23</b>
<b>V. O HUMOR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....</b>	<b>26</b>
<b>V. 1. Porquê o humor? .....</b>	<b>26</b>
<b>V. 2. Objectivos .....</b>	<b>27</b>
<b>V. 3. Metodologia .....</b>	<b>27</b>
<b>V. 4. O humor e o riso: dos primeiros estudos à actualidade.....</b>	<b>28</b>
<b>V. 5. O humor como ferramenta didáctica .....</b>	<b>29</b>

V. 5. 1. Critérios de selecção: que humor usar na sala de aula? .....	31
VI. RECURSOS E MATERIAIS .....	32
VI. 1. Variedade.....	32
VI. 1. 1. Anúncios publicitários.....	33
VI. 2. Autenticidade .....	34
VI. 2. 1. Material audiovisual .....	35
VI. 2. 2. O texto literário.....	36
VI. 3. O lúdico .....	39
VII. POTENCIALIDADES DIDÁCTICAS.....	40
VII. 1. Conteúdos lexicais e gramaticais.....	41
VII. 2. Conteúdos culturais e intercultural .....	42
VII. 3. Conteúdos ideológicos .....	44
VII. 4. Desenvolvimento de competências de aprendizagem .....	44
VII. 5. Dificuldades e perigos na utilização do humor.....	45
VIII. VANTAGENS DA UTILIZAÇÃO DO HUMOR NA SALA DE AULA .....	47
VIII. 1. Humor e o ambiente de aula .....	48
VIII. 2. Humor e motivação .....	49
VIII. 3. Humor e aprendizagem .....	50
IX. RESULTADOS .....	52
CONCLUSÃO.....	54
BIBLIOGRAFIA.....	55
ANEXOS .....	I
ANEXO 1 .....	i
ANEXO 2 .....	ii
ANEXO 3 .....	iii
ANEXO 4 .....	v
ANEXO 5 .....	xi
ANEXO 6 .....	xvii
ANEXO 7 .....	xviii
ANEXO 8 .....	xix
ANEXO 9 .....	xx
ANEXO 10.....	xxi
ANEXO 11.....	xxii

**ANEXO 12** ..... xxiii

**ANEXO 13** ..... xxiv

**ANEXO 14** ..... xxv

**ANEXO 15** ..... xxvi

## LISTA DE ABREVIATURAS

COE- *Comunicación oral y escrita*

E/LE- Español Lengua extranjera

ESO- *Educación Secundaria Obligatoria*

IE- Instituto Espanhol (de Lisboa)

L1- Língua materna

L2- Língua segunda

LCL- *Lengua Castellana y Literatura*

MCER- *Marco Común Europeo de Referencia*

P. E. S. - Prática de Ensino Supervisionada



## I. INTRODUÇÃO

A integração enquanto professora estagiária no *Instituto Español Giner de Los Ríos* dotou a realização da minha Prática de Ensino Supervisionada de características diferentes daquelas que considero serem o objectivo do ensino do Espanhol como língua estrangeira e que constituem o objecto deste mestrado. Contudo, existiu sempre uma atitude de aceitação e de valorização perante a oportunidade que constituiu o contacto com um meio privilegiado do ensino da língua espanhola em Portugal.

Da minha actividade enquanto professora estagiária no IE resulta o presente relatório, no qual se descrevem as condições, as observações e, essencialmente, as reflexões sobre vários aspectos do processo de ensino - aprendizagem decorrentes deste percurso. Ainda que o trabalho realizado no âmbito da P.E.S. tenha estado veiculado ao tema central deste relatório – a utilização de formas de humor que contribuem positivamente para a aprendizagem da língua espanhola - o mesmo não se configurou como único e inflexível, o que seria redutor, assumindo-se antes como um ponto de partida para atingir objectivos previamente definidos.

Este relatório é constituído essencialmente por quatro partes distintas. Numa primeira fase, de enquadramento e de integração no IE, revelarei anseios e interrogações sobre vários aspectos que o processo de observação me permitiu analisar. A segunda parte estará dedicada à sequência da planificação do trabalho, subordinado à temática da utilização do humor na sala de aula. Num terceiro momento, serão focadas e analisadas potencialidades e aspectos importantes sobre os recursos disponíveis e, por último, serão examinados e interpretados os dados resultantes da observação directa e de questionários, no sentido de apoiar empiricamente as reflexões apresentadas sobre a importância da utilização da componente humorística para o ensino da língua espanhola.

Ciente de que é impossível transcrever para este relatório a totalidade da experiência vivida, tentarei reproduzir, de forma crítica, os momentos mais importantes que contribuíram para o meu crescimento.

## II. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL

### II.1. Porquê o *Instituto Español Giner de Los Ríos*.

Reconhecida como uma prestigiada Instituição de ensino em Portugal, o *Instituto Español de Lisboa* configurou-se como uma atractiva escola de acolhimento para a concretização da minha Prática de Ensino Supervisionada muito antes do seu início. Conheci as instalações após participar no *III Congreso sobre la enseñanza del Español en Portugal*, em Junho de 2008 e foi com enorme surpresa que me encontrei rodeada de inúmeros falantes das diversas variedades da língua espanhola<sup>1</sup>, num contexto que pedia que me expressasse, ainda que de forma muito tímida, no mesmo idioma. Esta experiência, embora breve, serviu certamente para me mostrar as potencialidades e perspectivas que aquele espaço e a sua comunidade me poderiam vir a oferecer.

Quando chegou a altura de escolher a escola cooperante para realização da P.E.S., a possibilidade de reviver a experiência de comunicar exclusivamente em língua espanhola e de estar em contacto diário com falantes nativos da língua, num contexto linguístico e cultural apenas comparável ao de uma estadia em Espanha, transformou o IE numa aliciante perspectiva de aprendizagem. Assim, foi com grande satisfação que aceitei a colocação para realização da P.E.S. no IE, a qual me pareceu uma oportunidade perfeita para aprofundar os meus conhecimentos linguísticos e culturais, concedendo-me uma preparação fora do comum para o exercício de funções como professora de espanhol em Portugal. No entanto, esta sensação de satisfação não esteve despojada de dúvidas e de receios. Os alunos do IE são alunos cuja língua materna é o espanhol, se não, que estudam a língua, pelo menos, desde os seis anos de idade, o que exigiria de mim uma maior preparação e configuraria um esforço acrescido do qual me tornei consciente.

---

<sup>1</sup> Utilização de acordo o artigo 3º de *La Constitución Española* de 1978.

## II.2. Localização e Infra-estruturas

O *Instituto Español de Lisboa*, criado em 1932, é uma instituição de ensino público dependente do *Ministerio de Ciencia y Educación de España* e homologada pelo Ministério de Educação em Portugal. Desde a sua criação, funcionou em localizações diversas da cidade de Lisboa fixando-se em 1975/76 na Rua Direita do Dafundo nº 40, no antigo palácio “Quinta de São João do Rio”, edifício histórico setecentista português, na freguesia de Cruz Quebrada - Dafundo em Algés, concelho de Oeiras.

Integrado numa rede de centros de ensino presentes em mais de quarenta países cujo objectivo é a projecção cultural de Espanha no mundo, o *Instituto Español de Lisboa* tem como finalidade não só a promoção do ensino da língua e da cultura espanhola em Portugal, como também o estreitamento das relações culturais entre os dois países. Por estas razões, a língua de expressão diária falada por toda a comunidade educativa do IE é a língua espanhola.

Regulado pelo sistema de ensino espanhol, o IE difere da quase totalidade das instituições de ensino em Espanha, pois tem a seu cargo todos os níveis de ensino não universitários: a *Educación Infantil*, o primeiro ciclo de estudos que à semelhança do que acontece em Portugal, conta com alunos dos 3 aos 5 anos; a *Educación Primaria*, formada por um ciclo de seis anos, correspondente ao 1º e 2º ciclo do sistema de Ensino Básico em Portugal; a *Educación Secundária Obligatoria*, composta por um ciclo de estudos de quatro anos que equivale ao 3º ciclo do Ensino Básico e ao 10º ano do Ensino Secundário em Portugal; e um ciclo de estudos formado pelo 1º e 2º anos do *Bachillerato*, o qual corresponde ao 11º e 12º ano do Ensino Secundário português.

No que diz respeito à infra-estrutura do IE, ela é composta por três edifícios principais, o *edificio noble*, o *edificio de primaria* e o *edificio de secundaria*. O *edificio noble*, corresponde efectivamente ao antigo Palácio “Quinta de São João do Rio”, outrora espaço de veraneio do Marquês de Pombal. É neste espaço que funcionam os Serviços Administrativos e outras dependências: os gabinetes do Director e do Vice-Director do IE e a sala de espera da Direcção; a Secretaria e os locais de Arquivo; as duas *Casas de Conserje*; o *Salón Noble*, utilizado principalmente para recepção de personalidades importantes e pais de alunos em datas festivas do IE; e ainda os espaços onde funcionam as Associações: a *Asociación de Padres y Madres* (APA), que contribui

para a organização das actividades extra-curriculares do IE e a *Asociación de Antiguos Alumnos* (AAAPIEL). No passado existia junto a este edifício uma capela que foi posteriormente dividida em dois espaços: o Museu do IE e a *Sala Lucernario*, cujo nome se atribui devido à clarabóia existente na sala. Em ambos os espaços mas principalmente no museu, aberto aquando da comemoração dos setenta e cinco anos do IE, podemos encontrar, além de mobiliário e de várias peças antigas, bastantes livros, fotografias e uma vasta informação relativa à história e à tradição do IE. Ambos os espaços estão permanentemente fechados mas podem ser visitados em situações comemorativas.

O *edifício de Primaria* é o local onde funciona todo o ciclo de estudos de *Educación Infantil* e de *Educación Primaria*. Neste espaço, composto por rés-do-chão e primeiro andar, funcionam as aulas de Infantil e de Primaria em salas de aula designadas para cada um dos ciclos de estudo. Deste edifício fazem parte instalações complementares que cumprem diferentes propósitos como a *Aula de audiovisuales* e a *Aula de informatica*. Existem dois espaços denominados de *Aula de desdoble* que são utilizados quando se pretende o desdobramento de uma turma. Funcionam também neste edifício uma Reprografia e o Serviço de Saúde Escolar, vulgarmente designado de *enfermería*, que conta com uma técnica especializada cujo objectivo é a promoção da saúde a toda a população do IE. Este edifício conta ainda com um bar, a *cafetería*, e as duas cantinas do IE, com capacidade para quinhentos e cinquenta alunos em simultâneo. Um dos espaços mais importantes deste edifício é o *Salón de Actos* que é normalmente usado para actos académicos. Ainda deste edifício fazem parte três bibliotecas que se dirigem a um público diferente. Assim, dependendo do ciclo de estudos, é possível consultar a *Biblioteca de Infantil*, a *Biblioteca de Primaria* ou a Biblioteca Geral, denominada de *Biblioteca Ángel Campos Pámpano* em honra do anterior vice-director do IE, que se dirige aos alunos de *ESO* e *Bachillerato*. Este edifício é o mais espaçoso dos três, facto que permite reaproveitar o espaço para situações específicas. Exemplo disso é o uso da *Aula de Audiovisuales* para situações de exame dos alunos de *Bachillerato*. Da mesma forma, também neste edifício se encontram alguns gabinetes de departamentos da *ESO* e de *Bachillerato*, como é o caso do departamento de *Lengua Castellana y Literatura*.

O *Edificio de Secundaria* é o espaço dedicado aos alunos dos níveis de ensino mais altos, a *ESO* e o *Bachillerato*. Na entrada do edifício encontra-se a recepção ou *Conserjería*, as duas salas de recepção de Pais e/ou Encarregados de Educação e a sala

de professores. A sala de professores, um espaço bastante amplo e acolhedor, está dividida em espaços predefinidos para usos distintos como é o caso de uma sala equipada com uma fotocopiadora para uso autónomo dos professores e de uma sala de *edición y gestión*, devidamente equipada com material informático. Existem ainda duas áreas distintas, uma delas com uma grande mesa e cadeiras que permitem aos professores trabalhar neste espaço, e outra que convida ao descanso e ao convívio, com sofás e uma mesa de centro. Neste espaço de encontro entre professores é possível consultar as notícias da actualidade uma vez que a esta sala chegam diariamente dois jornais espanhóis e um português (*El País*, *El Mundo* e *Diário de Notícias*) assim como algumas revistas de âmbitos distintos e ainda a *Agenda Cultural*. Ainda deste piso fazem parte salas equipadas com material específico para cada área: *Aula de Música*, *Aula de Dibujo*, *Aula de Tecnologia* e espaços como o *Laboratório de Física y Química* e o *Laboratório de Biología y Geología*. No pátio central encontram-se os cacifos dos alunos e, por ser um espaço bastante amplo, é utilizado frequentemente como local de exposições com trabalhos realizados pelos alunos. O piso superior é composto, na sua maioria, por salas de aula. No entanto, podemos encontrar também alguns departamentos como o de Matemática, Francês e Filosofia. Existe ainda um *Departamento de Orientación*, a *Jefatura de Estudios* e uma *Aula de Informática*. O espaço exterior a estes edifícios é interligado por um pátio central. Junto ao *edificio de secundaria* existe um pequeno edifício onde funciona a sala de aula de música dos alunos de *educación primaria* e ainda uma sala onde funciona a *Asociación de alumnos*. Relativamente aos espaços dedicados ao desporto, o IE conta com dois campos desportivos ao ar livre e um Ginásio coberto. Existem ainda duas zonas de recreio dedicadas aos alunos de *Educación infantil* e de *Educación primaria*.

### **II.3. Organização e Estrutura de Ensino**

O IE funciona de acordo com as regras estabelecidas pelo *Ministerio de Ciencia y Educación de España*, o que explica a existência de uma organização em alguns aspectos diferente da dos estabelecimentos de ensino portugueses. Além da Direcção, fazem parte dos órgãos de governo do IE a *Jefatura de Estudios* constituída por um *Jefe de Estudios de Infantil y Primaria* e um *Jefe de Estudios de Secundaria* que exercem funções como a organização de horários, apoio aos professores tutores e coordenação de

actividades dos ciclos de estudos que lhes correspondem. A *tutoría* é uma das funções da coordenação atribuída a um professor da turma, a qual se assemelha em muito à função de Director de Turma no ensino oficial em Portugal. Existe ainda o *Departamento de Orientación* cujo objectivo é orientar os alunos na escolha do percurso académico mais adequado aos seus interesses profissionais do futuro. Os professores do mesmo grupo de disciplinas, com excepção do ciclo de estudos de *educación infantil* e de *educación primária* que são orientados respectivamente por dois coordenadores de ciclo, são agrupados, tal como acontece em Portugal, por *Departamentos Didácticos* que organizam os conteúdos e desenvolvem materiais e actividades das especialidades que lhes competem. A cada professor é atribuído algum tempo no seu horário as funções de *profesor de guardia*, responsável por um grupo de alunos que por qualquer circunstância se encontre sem professor.

O período lectivo iniciou-se a sete de Setembro e terminou a vinte e três de Junho e teve as interrupções lectivas segundo o calendário escolar de espanhol, assinalando-se também os feriados do território nacional. O horário escolar está organizado de forma a libertar os alunos no período da tarde para todos os níveis de ensino. No caso da *ESO* e do *Bachillerato*, o período da manhã inicia-se às 8:20 com três aulas de 55 minutos cada, fazendo-se uma pausa de trinta minutos às 11:00 da manhã, o *recreo*. Seguem-se mais duas aulas até às 13:25 altura do almoço, o *mediodía*. Às 14:20 inicia-se o período da tarde, com apenas duas aulas, terminando assim às 16:10, excepto à sexta-feira, dia em que as aulas terminam às 15:15.

Além do serviço de refeições proporcionado pelas duas cantinas escolares, o IE disponibiliza aos seus alunos o Transporte Escolar, o qual é feito em oito percursos diferentes e pago integralmente pelos alunos, podendo no início de cada ano lectivo, ser solicitada uma bolsa.

Após o período de aulas, os alunos podem frequentar as actividades extra-curriculares em que estão inscritos, tendo como opção actividades como ginástica rítmica, basquetebol, o grupo de teatro, o grupo de dança de sevilhanas ou o Coro do IE.

A cada turma é atribuída uma sala de aula no início do ano lectivo. De forma a facilitar a identificação, ao lado de cada sala está uma placa que indica o nível de ensino e a turma que ali se encontra, assim como uma listagem dos alunos que a constituem. À excepção de aulas de disciplinas específicas como a de Educação Física, é na sala designada que funcionam as aulas de todas as outras disciplinas, sendo os professores quem se desloca entre as aulas e não os alunos, o que permite personalizar as salas de

cada uma das turmas conferindo-lhes, ao mesmo tempo, maior estabilidade. Para que os alunos possam ter aulas sempre na mesma sala, todas as salas estão dotadas dos meios necessários para a utilização de material audiovisual pelos professores. Assim, além do tradicional quadro negro (geralmente existem dois em cada sala), existe um computador com acesso à internet, um leitor de DVD e uma televisão, o que permite a rápida utilização dos recursos digitais.

O sistema de avaliação é contínuo e as notas são conhecidas no final de cada um dos três períodos escolares, numa escala de zero a dez, de acordo com o sistema de ensino espanhol.

Relativamente à assiduidade, cada professor faz o registo das faltas electronicamente, através de um equipamento que a comunidade escolar chama de *tamagoshi*. Ao contrário do que acontece em Portugal, não existe um livro de ponto nem o registo diário do sumário da aula por parte dos alunos. Cada professor regista apenas de forma muito breve os conteúdos leccionados numa folha de papel designada de *Registro Diario de Clase*.

## **II.4. Comunidade educativa**

O IE conta com um grupo docente de cerca de setenta e cinco professores. Relativamente aos alunos, este ano lectivo, o IE conta com nove turmas de infantil, dezoito turmas de primária, doze turmas de *ESO* e quatro de *Bachillerato* pelo que a comunidade escolar do IE é superior à de muitas escolas oficiais em Portugal.

Tendo em conta a natureza e o objectivo do IE, a língua de expressão diária é a língua espanhola (à excepção das aulas correspondentes a outras línguas) a qual coexiste a par com a língua portuguesa, ensinada obrigatoriamente a partir do ensino primário. Este aspecto, entre outros, ajuda a caracterizar o IE como um espaço com um carácter inter-linguístico. Efectivamente, os critérios de admissão ao IE dão prioridade a alunos com nacionalidade espanhola e, apesar de serem admitidos alunos de outras nacionalidades, como a portuguesa, o conhecimento da língua espanhola é fundamental para ingressar no IE. Todos os professores e auxiliares de educação comunicam em língua espanhola, no entanto, entre os alunos, é frequente a comunicação em língua portuguesa. Talvez por esta razão, em cada sala de aula, ao lado do quadro negro, é visível uma placa que reforça a mensagem: *Comunícate en español*.

O ambiente que se vive entre a comunidade educativa é perfeitamente saudável e amistoso, existindo uma boa relação entre todos os intervenientes no processo educativo. À semelhança do que acontece em Espanha, no IE é comum o *tuteo* entre alunos e professores, que se tratam mutuamente pelo nome próprio e por tu, num ambiente bastante informal.

Ao longo do ano lectivo, é frequente a dinamização de diversas actividades e comemorações que se apresentam a toda a comunidade escolar como o *Día de la Hispanidad*, *Día de la Constitución*, *Día de la Paz y Mercadillo Solidario*, *Día Mundial del Medio Ambiente/ Día de la Tierra* e outras como a *Fiesta de Navidad* que conta com a presença também de Pais e Encarregados de Educação. Uma das comemorações que se destaca é a *Jornada de Puertas Abiertas de fin de curso*, altura em que o acesso ao IE está aberto sem restrições a todos os visitantes e permite conhecer melhor o funcionamento da instituição.

### **III. A P.E.S- FASE INICIAL**

Depois de um começo algo conturbado, de estagiários que vão ao IE quando ninguém os espera e de orientadores que esperam estagiários que não chegam, foi finalmente no dia 15 de Outubro às 10:00 horas que ocorreu o primeiro encontro entre os dois grupos. Após poucos minutos de espera, fomos recebidos pelo então director do IE Don Albino Rubio Alija e, num ambiente informal, apresentámo-nos e trocámos as primeiras impressões. Fomos, de seguida, encaminhados para a sala de professores e para a cafetaria, onde ficámos a conhecer o grupo de professores orientadores de espanhol e, de forma a conciliar horários, nos organizámos como foi possível.

#### **III.1. O orientador Pedro Barco Corbacho**

Natural de Cáceres, na *Extremadura* espanhola, o professor Pedro Barco Corbacho é licenciado em *Filologia Hispânica* desde 1972. Ex-militante do Partido Comunista Espanhol (PCE), lecciona desde os anos setenta em instituições de ensino secundário e em Universidades tendo exercido funções ao nível da Formação Inicial de Professores de Espanhol. Leccionou em Espanha e em Marrocos, onde trabalhou ao



serviço do *Ministerio de Educación* durante seis anos. Está em Portugal desde 2008 e é professor de *Lengua Castellana y Literatura* no *Instituto Español Giner de Los Ríos*.

No presente ano lectivo, o professor Pedro Barco lecciona cinco níveis de *Lengua Castellana y Literatura (LLC)* a seis turmas de ESO e de Bachillerato. Lecciona também *Comunicación Oral y Escrita (COE)* a dois grupos de alunos de 1º e 2º de ESO, que se constitui como um reforço da língua espanhola para alunos com mais dificuldades. Do seu horário fazem parte ainda dois tempos para função de *Guardia*, um tempo para reunião de departamento e dois tempos para *tutoria*, o que perfaz um total de vinte e três horas, das quais dezoito são lectivas.

### **III.2. Grupos de trabalho**

Além do professor orientador Pedro Barco, que teve um papel fundamental a todos os níveis, considero que fez parte do meu grupo de trabalho a colega e amiga Inês Gonçalves. Por um lado, porque partilhámos o mesmo professor orientador e, por outro lado, porque era constante a coincidência de horários, a observação conjunta, a partilha de informação e a reflexão sobre vários aspectos das aulas observadas e leccionadas.

Relativamente ao grupo de alunos, tive a oportunidade de realizar algum trabalho de observação com quatro turmas e níveis diferentes de *Lengua Castellana y Literatura*: 4º de ESO, 1º e 2º de Bachillerato e ainda uma turma de COE, 1º de ESO. No entanto, por ter de escolher apenas uma turma para trabalhar e por incompatibilidade de horários, acabei por centrar o meu trabalho nas duas turmas de nível mais avançado.

### **III.3. Observação**

Consciente de que o processo de observação é uma ferramenta multifacetada para a aprendizagem (Wajnryb, 1992:1), ela constitui uma das fases mais importantes da formação de um professor. Apesar de já ter passado por este processo, tratando-se de um contexto escolar diferente, com as particularidades que o constituem, o entusiasmo, a descoberta e os receios foram os mesmos de alguém que o experiencia pela primeira vez.

### **III.3.1. O primeiro contacto**

O primeiro contacto com alunos do IE esteve revestido de um misto de sensações. Não sabia o que esperar.

A primeira aula era de 2º de *Bachillerato*, o nível mais avançado do IE, com alunos adolescentes entre os 17 e os 18 anos. Insegura pelo facto de todos os alunos serem falantes nativos de língua espanhola, preocupava-me que não me compreendessem e, acima de tudo, que não estivessem receptivos à minha presença como observadora ou professora, pelo simples facto de ser portuguesa.

Surpreendeu-me inicialmente o facto de os alunos já se encontrarem na sala de aula aquando da entrada do professor. Facilmente percebi que o ambiente de sala de aula era bastante informal, desde o tratamento entre os alunos e o professor, à descontração total dos alunos, nas suas mais variadas formas.

Ainda que a presença de um elemento estranho à sala de aula influencie inevitavelmente a dinâmica da aula (Wajnryb, 1992:19), depois de algumas perguntas de curiosidade por parte dos alunos, a minha presença tornou-se, aparentemente, invisível. Desta forma, o meu nervosismo e insegurança deixaram de fazer sentido.

### **III.3.2. A importância de observar**

A primeira aproximação ao processo didáctico deve ser precedida por uma fase de observação que coloque o professor em contacto com a realidade da aula e dos alunos que a integram (Cabrera, 2006:3). A meu ver, são inegáveis as vantagens e as inúmeras possibilidades de aprendizagem decorrentes da observação de aulas. A presença assídua no papel de observadora permitiu-me obter uma visão geral das características do grupo, assim como o conhecimento directo e a familiarização com todos os elementos que constituem a cultura própria da turma antes de integrar o papel de professor (Wajnryb, 1992:7). Inicialmente, o processo de observação centrou-se em aspectos que me causavam alguma estranheza em contexto de sala de aula, nomeadamente o ambiente de aula e a aquisição de vocabulário próprio deste contexto ou de expressões coloquiais que me eram desconhecidas. No entanto, à medida que a observação de aula se tornava regular, foi possível focalizar a minha atenção em outros

parâmetros capazes de permitir uma análise objectiva, particularmente através da criação de grelhas de observação (cf. anexo 1).

Ao longo deste processo de observação houve parâmetros que, talvez por serem mais vezes observados, suscitaram maior atenção da minha parte. Entre eles está a gestão da indisciplina, os conteúdos da aula e a comunicação entre pares.

### **III.3.2.1. A gestão do grupo turma**

O mesmo comportamento por parte de um grupo turma observado por professores diferentes pode ou não ser considerado de indisciplina pois esta depende do conceito de disciplina e dos valores do educador (Picado, 2009:3). Talvez por isso, os comportamentos adoptados pelos alunos da turma de 2º *Bachillerato*, que me pareciam desadequados e perturbadores para o bom funcionamento do processo de ensino – aprendizagem, fossem encarados pelo professor orientador como aceitáveis. A falta de pontualidade, a conversa entre pares e até mesmo a forma como se sentavam nas cadeiras, constituíam para mim exemplos de comportamentos indisciplinados ou perturbadores, porquanto influenciavam os restantes elementos da turma, distraíndo-os dos objectivos da aula. Ainda que o professor orientador corrigisse estes comportamentos ocasionalmente, estes não constituíam a seu ver, pelo menos não na mesma medida que para mim, um comportamento gravoso. Suscitou-me curiosidade a forma como ambos encarávamos este aspecto, no entanto, após várias leituras, verifiquei que esta diferença parece ir ao encontro da ideia defendida por autores como Martin, Yin & Mayall (2006) e Rodriguez & Mackay (2010) de que os professores mais inexperientes sobrevalorizam a importância do controlo da turma, centrando-se mais nos comportamentos perturbadores de alguns alunos do que na componente pedagógica e nos seus resultados. Por outro lado, à medida que o professor ganha mais experiência, torna-se mais importante assegurar a aprendizagem em detrimento da correcção dos comportamentos negativos dos alunos (Gatbonton *apud* Rodriguez & Mackay, 2010).

Este desfasamento de perspectivas suscitou-me algumas reflexões sobre o conceito de indisciplina pois, na verdade, o comportamento adoptado por alguns alunos desta turma parecia não ser impeditivo da sua aprendizagem, apenas constituía, na minha perspectiva, um comportamento perturbador.

Ainda sobre este tema, foi possível observar que determinadas metodologias e a abordagem de alguns assuntos por parte do professor orientador tinham como consequência uma grande agitação dos alunos. Este aspecto foi particularmente observável na turma de *1º Bachillerato*. Após algumas semanas de observação tornou-se fácil prever os momentos de agitação do grupo, proporcionados em particular por momentos mortos da aula ou por dificuldades técnicas aquando da utilização dos meios audiovisuais. A observação da sequência dos acontecimentos levou-me a concluir sobre a importância da planificação de aula, visto que a correcta gestão do tempo e das actividades pode evitar o despoletar destes comportamentos. Apesar de o professor orientador corrigir facilmente estas situações impondo novamente a ordem, permitiu-me reflectir sobre o meu próprio comportamento enquanto professora e sobre a minha capacidade de restaurar a ordem na sala de aula. Quando se trata de um grupo de trinta adolescentes de dezasseis anos, a tarefa de reverter o caos em ordem é, a meu ver, difícil para não dizer assustadora e pouco eficaz. Assim, usando a velha máxima popular de que “mais vale prevenir do que remediar”, parece-me que é de todo útil a teoria de Carita e Fernandes (2001) ou de Estrela (1992) de que uma das respostas é a gestão preventiva da disciplina.

### **III.3.2.2. A comunicação entre pares**

Um dos aspectos que mais curiosidade me despertou foi a forma de comunicação dos alunos entre si. Logo no início desta fase, foi possível verificar que, embora a língua de comunicação professor - aluno fosse a língua espanhola, muitos alunos comunicavam entre si em português. A tendência para responder em português era tal que ouvi por diversas vezes o professor orientador dizer a um ou outro aluno que respondesse em espanhol. Compreendi, nessa altura, o porquê da existência de uma placa em cada sala com a indicação *Comunícate en español*. Contudo, se a grande maioria dos alunos é falante nativo de espanhol, sendo esta a sua língua mãe, não seria de esperar que lhes fosse mais cómodo e natural comunicar na sua língua?

### III.3.2.2.1. Bilinguismo: Espanhol L1 ou L2?

A questão anterior levou-me a colocar inúmeras hipóteses que explicassem este aspecto surgindo, a partir dela, a necessidade de criar um pequeno questionário que me permitisse perceber a realidade linguística dos alunos (cf. anexo 2).

Dos vinte alunos da turma de *1º Bachillerato* que constituíram a amostra deste inquérito<sup>2</sup>, no que diz respeito aos resultados (cf. anexo 3), foi possível verificar que quase todos estudam no IE há mais de três anos. Cingindo-me aos factos relevantes para este tópico, apenas cerca de metade dos alunos são de nacionalidade espanhola, sendo que destes, apenas um dos progenitores tem a mesma nacionalidade. Ainda relativamente aos ascendentes, foi interessante verificar que em três casos, nenhum dos pais fala a língua espanhola. Relativamente à língua materna, apenas sete alunos indicaram o espanhol, o que equivale a dizer que a língua materna de 65% dos alunos desta turma é o português. Importa ainda referir que apenas 6 alunos admitem utilizar a língua espanhola em casa, correspondendo a uns escassos 30%.

Os resultados deste inquérito e o contexto da aprendizagem linguística dos alunos parecem ajudar a explicar a tendência para a comunicação em português uma vez que, para a maior parte deles, o espanhol é a L2 senão mesmo LE, pois como aponta Garrido “no es nada nuevo que la adquisición posterior de una lengua en un contexto escolar, por mucho que procure provocar situaciones reales que obliguen al niño a comunicarse en la nueva lengua, tarde o temprano este se dará cuenta de que se trata de situaciones escolares. Y un aprendizaje, como este, dirigido, carece de las motivaciones que conlleva la espontaneidad de la primera lengua.” (Garrido, 2005:484).

Apesar destes dados e de factores como o contexto social e cultural dos alunos, o território português, se tivermos em conta a ascendência dos alunos e que o ensino da língua portuguesa se inicia a par com o ensino da língua espanhola desde o ensino primário, é possível compreender o carácter interlinguístico que caracteriza a turma do *1º Bachillerato* e, certamente, outras turmas do IE, senão mesmo a totalidade a comunidade estudantil.

Ao longo do processo de observação foi possível determinar que, apesar da existência de certos erros de transferência, mais visível na turma de *1º ESO*, o nível de proficiência dos alunos das turmas observadas, no que diz respeito a ambas as línguas, é

---

<sup>2</sup> A turma de *1º Bachillerato* é constituída por 29 elementos, no entanto, verificou-se alguma falta de assiduidade por parte dos alunos.

bastante elevado. Apesar de o fenómeno da transferência linguística não ser simples nem linear, devendo ser analisado em conjunção com outros factores intralinguísticos e de natureza sociocultural que impõem restrições nos efeitos da mesma (Martín, 2004:274), a existência de tais erros é normal e necessária pois faz parte da interlíngua destes alunos, para a qual contribui a situação de imersão linguística<sup>3</sup> em que se encontram.

Através da relação pedagógica que estabeleci com os alunos ao longo da realização da P.E.S., embora não possua instrumentos de análise que me permitam corroborar esta afirmação, permito-me concluir que a maior parte dos alunos de 1º e 2º *Bachillerato* possuem um conhecimento nativo do português e um nível aproximado ao C2<sup>4</sup> da língua espanhola, sendo portanto, falantes bilingues na medida em que possuem um elevado grau de competência em ambas as línguas, quer no contexto académico quer no contexto comunicativo (Lambert 1981 *apud* Rojo, 1995: 312).<sup>5</sup>

### III.3.2.3. Os conteúdos

A surpresa e o fascínio causados pela quantidade e especificidade de informação adicional veiculada aos alunos possibilitaram a reflexão sobre o objecto e a finalidade do ensino. Ao longo do processo de observação, tornou-se notório que o objecto de estudo das aulas não se cingia aos conteúdos curriculares pois tal como defende Trujillo Sáez “en una situación de aprendizaje formal el factor decisivo es la finalidad del aprendizaje: a la hora de establecer qué y cómo enseñar lo importante es para qué se aprende”. Deste ponto de vista, a finalidade do ensino de uma língua não pode cingir-se ao domínio de um sistema linguístico ou à aprendizagem de conteúdos curriculares específicos. O ensino de uma língua é fundamentalmente um meio para o

---

<sup>3</sup> Segundo o *Diccionario de términos clave de ELE* do Centro Virtual Cervantes: “Se entiende por inmersión lingüística el programa de enseñanza de una segunda lengua en el que alguna de las materias del currículo escolar (o todas ellas) se estudia en una lengua que no es la L1 de los estudiantes. El objetivo último de un programa de inmersión es que los aprendientes sean competentes en ambas lenguas, es decir, sean bilingües. De este modo se crea en el aula un contexto de adquisición, en el que la L2 se usa comunicativamente en actividades académicas, practicando las diferentes destrezas lingüísticas en textos y temas propios de la asignatura en cuestión.”

<sup>4</sup> Nível de competência comunicativa segundo o *Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa, 2002)*.

<sup>5</sup> Vários autores classificam os tipos de bilinguismo, adoptando os conceitos de Lambert (1981), este caso tratar-se-á de bilinguismo aditivo na medida em que os alunos adicionam a competência linguística da L2 à que já possuíam da L1.

desenvolvimento pessoal e social e para a aquisição de uma série de conhecimentos para a vida em sociedade (Sáez, 2007:73), ideia que vai ao encontro do estabelecido por Sonsoles Fernández (2003) de que a aprendizagem de línguas está intimamente associada a dois âmbitos: a sociabilidade e o desenvolvimento pessoal.

Manifestamente experiente e com uma cultura geral fora do comum, era fácil ao professor orientador motivar os alunos com informações específicas relacionadas com o tema da aula ou com experiências capazes de alargar os horizontes e os conhecimentos dos alunos. A título de exemplo, aquando do estudo da obra *El cantar de Mío Cid* e da leitura do *manuscrito de Per Abbat* na turma de *1º Bachillerato*, o professor explicou aos alunos o processo de cópia de livros antes da invenção da Imprensa, fazendo alusão aos conhecimentos adquiridos através da cadeira de Paleologia na Faculdade, o que suscitou uma avalanche de perguntas curiosas.

Ainda que o enfoque do Programa de *Lengua Castellana y Literatura* sejam a componente linguística e a componente literária, o conteúdo cultural é, à semelhança do que defendem vários autores, indissociável do ensino da língua (Guillén Diaz 2004, Miquel & Sans, 2004). Ao longo das aulas foi possível verificar as frequentes explicações sobre etimologia de palavras, o uso de provérbios e a introdução de léxico, a constante incorporação de aspectos culturais, sociais e linguísticos, pois ao ensinar uma língua, entendida como um instrumento de comunicação, ensinam-se, inconscientemente, uma série de práticas sociais e de valores culturais (Miquel & Sans, 2004:6) que contribuem amplamente para o conhecimento e para o desenvolvimento pessoal dos alunos. Da mesma forma, verificava-se com frequência a interacção dos alunos da turma de *2º Bachillerato*, com a constante troca de ideias e até o debate, proporcionados pela referência do professor orientador a qualquer tema do foro político ou linguístico, que muito os interessava. Estes aspectos da aula permitiram-me reflectir sobre o papel do professor tornando-se evidente que este não deve ser um instrutor mas sim um educador, pois não é possível educar sem ensinar ao mesmo tempo (Arendt, 1996:208) e que a sua função consiste em dotar os alunos de ferramentas capazes de os tornar indivíduos pensantes autónomos, pois o importante é ensinar a aprender (Savater, 1997:31).

### III.3.2.3.1. A Interculturalidade

No decorrer da observação de aulas das quatro turmas, foi possível verificar a existência de alguma heterogeneidade relativamente à proveniência e à nacionalidade dos alunos. Embora possamos identificar dois grupos de alunos, os de nacionalidade portuguesa e os de nacionalidade espanhola, na turma de 2º *Bachillerato*, por exemplo, é possível identificar alunos provenientes de outros países de língua espanhola, nomeadamente do Uruguai, da Argentina, do Peru e da Colômbia, assim como de países como a Rússia e a Ucrânia. A partir destes dados, é possível dizer que estamos perante um contexto intercultural<sup>6</sup>, porquanto “los diferentes grupos culturales, procedentes de nacionalidades distintas, viven dentro de un mismo territorio y mantienen abiertas las relaciones de interacción, intercambio y reconocimiento mutuo de sus propios valores y de sus modos de vida.” (Baralo, 2002:152).

Embora se trate, maioritariamente, de interculturalidade no âmbito intralinguístico do espanhol, este contexto de aprendizagem não deixa de ser profícuo, pois, uma vez estimulado pelo professor, potencia toda uma partilha de experiências culturais diferentes. Um dos aspectos observados na turma de 2º *Bachillerato* reside na corrente associação entre cultura e as crenças generalizadas sobre as características e os comportamentos de outro grupo, o estereótipo. Nesta turma, todas as oportunidades serviam para soltar uma piada direccionada, conforme o contexto, ao aluno peruano ou ao argentino, sobre o sotaque ou qualquer outro aspecto. Embora admitindo que o preconceito está muitas vezes associado ao estereótipo, neste caso em particular, o bom ambiente da turma e as constantes gargalhadas mostravam a capacidade de tolerância dos alunos. Estas condições permitiam, portanto, que a troca de informação enriquecesse a bagagem cultural da turma, tornando os alunos, não só mais conscientes dos sociolectos do espanhol e das suas características mais evidentes, mas também mais conscientes da diferença, cumprindo assim, um dos muitos objectivos da profissão docente relativamente à formação dos nossos alunos.

---

<sup>6</sup> Há a distinguir multiculturalidade de interculturalidade, pois o conceito ‘multicultural’ refere-se à presença, numa sociedade, de duas ou mais culturas. O conceito ‘intercultural’ emprega-se para designar a interacção e a comunicação entre indivíduos ou grupos pertencentes ou procedentes de culturas diferentes (Berg-Eldering, 1987, apud Vieira da Silva, 2008:37).



### III.3.3. Avaliação

Ao longo da P.E.S. tive oportunidade de assistir a inúmeros momentos de avaliação da disciplina de *Lengua Castellana y Literatura* das turmas de 1º e 2º *Bachillerato*. Segundo o estabelecido no *Diseño curricular de Lengua y Literatura* da responsabilidade do *Ministerio de Educación de España*, a avaliação da disciplina faz-se essencialmente com base nas qualificações atribuídas em três blocos básicos de conteúdos: *Lengua*, *Literatura* e *Lecturas obligatorias*.

Ao longo de cada período lectivo são estudados, de forma alternada, temas de *Lengua* e de *Literatura* aprofundando-se, respectivamente, conhecimentos sobre o funcionamento da língua, a comunicação e a variedade de discurso; e o discurso literário, o contexto histórico e literário, os movimentos, autores e obras de vários períodos da história literária espanhola e hispano-americana.

No que diz respeito às *Lecturas obligatorias*, a cada trimestre os alunos lêem uma obra emblemática de uma lista de leituras obrigatórias para cada um dos anos de escolaridade.

Uma vez que a avaliação incide em cada um dos três blocos de conteúdos, isoladamente, existem três momentos formais de avaliação em cada período lectivo, dois através de exame e um *control de lectura* com vista a avaliar a leitura e o juízo crítico sobre a obra lida.

À excepção da avaliação informal levada a cabo pela observação directa em aula, após a análise dos instrumentos de avaliação utilizados, é possível verificar que os mesmos parecem incidir apenas sobre os resultados, verificados através da expressão escrita e da compreensão leitora, visando sobretudo a análise de questões gramaticais complexas e de textos literários, assim como o comentário e a análise crítica de texto, inserindo-se no âmbito do ensino de L1 e afastando-se, portanto, da avaliação decorrente do ensino de L2 ou de LE. Importa referir que este método de avaliação parece ser um reflexo dos objectivos do programa da disciplina na medida em que deve possibilitar aos alunos o acesso às Universidades de Espanha mediante aprovação da prova de acesso, a *Selectividad*.

Ainda assim, a observação de aulas de aplicação de testes de avaliação serviu para um maior conhecimento dos alunos e das suas características, assim como das suas dificuldades e comportamentos na hora de testar os conhecimentos. Estas aulas foram a primeira oportunidade de adoptar uma atitude mais activa e de colaborar com o

professor orientador ao nível da vigilância, permitindo-me perceber a importância de distanciar os alunos entre si e de os privar de pertences que possam a qualquer momento utilizar como ajuda à realização das provas. Por outro lado, permitiu-me reflectir sobre a forma de avaliação da proficiência de uma LE, a qual será manifestamente diferente dos instrumentos de avaliação com os quais contactei no IE.

### **III.4. Expectativas e Desenganos**

Enquanto escola cooperante, o IE de Lisboa dotou a experiência da prática pedagógica de contornos particularmente distintos da prática em outra instituição de ensino. Recordando a minha primeira experiência de estágio<sup>7</sup>, na qual o envolvimento com a comunidade escolar e o nível de desenvolvimento de actividades e projectos assumia um papel de extrema importância, aqui, estes não se verificaram. Ao longo da realização da P.E.S., decorrido entre Outubro e Maio, a minha experiência enquanto professora estagiária resumiu-se à observação e leccionação de aulas. Tenho plena consciência de que a relação pedagógica e humana estabelecida, quer com a comunidade de alunos quer com a comunidade de professores, foi bastante saudável e favorável à dinamização de iniciativas em vários âmbitos, no entanto, e embora as minhas expectativas apontassem nesse sentido, não havia da parte do IE a perspectiva de conceder ao grupo de estagiários oportunidades que o permitissem. Neste sentido, as expectativas do IE enquanto escola cooperante funcionaram como limitadoras de potencialidades e de oportunidades que não estavam previstas pela instituição.

Outro dos aspectos que penso ser importante destacar prende-se com a planificação. Apesar das inúmeras vantagens decorrentes dos vários tipos de planificação, no IE não foi possível consultar nenhuma planificação anual, trimestral ou de aula. Apesar de os melhores professores serem aqueles que reflectem cuidadosamente sobre o que vão fazer nas suas aulas e que planificam a organização do ensino e da aprendizagem (Harmer, 1993:256) não estranhei muito que o professor orientador, ao usar da sua vasta experiência, entendesse não necessitar fazê-lo, pelo menos formalmente. No entanto, a ausência de uma planificação anual comum ao departamento para cada nível de *Lengua Castellana y Literatura* constituiu uma

---

<sup>7</sup> Realizei Estágio do Ramo de Formação Educacional (LLM- Estudos Portugueses e Ingleses) em 2001/2002 pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

surpresa, pois penso que é importante haver uniformidade de conteúdos e de objectivos entre turmas do mesmo nível de ensino.

Ainda que a experiência no IE tenha sido bastante positiva, reconheço que teria sido sumamente vantajosa a possibilidade de contactar e de reflectir sobre o trabalho de planificação de aulas ou a constituição de grupos de reflexão e de discussão sobre metodologias e materiais.

#### **IV. PREPARAÇÃO E PLANIFICAÇÃO**

Após o primeiro momento de observação, tornou-se necessário iniciar o processo de leccionação de aulas. Além da eleição da turma na qual iniciaria a minha prática efectiva de ensino, estava na hora de iniciar a planificação das unidades a leccionar, a pesquisa de materiais e a preparação dos planos de aula.

##### **IV. 1. Eleição da turma**

Considero que a fase inicial da P.E.S. foi extremamente importante para a eleição da turma na qual iria a leccionar. A observação de aulas foi crucial para conhecer os alunos, saber os seus nomes, as suas características, as suas dificuldades e os interesses, pois considero que o professor deve individualizar o ensino e estar consciente de que cada um dos seus alunos é um ser único. Recordo-me de, numa das aulas, um aluno que não costumava participar, ter questionado repetidamente o professor orientador pelo que, à terceira tentativa, acabou por verbalizar o seu desânimo e frustração por não obter resposta. Este episódio permitiu-me reflectir sobre as minhas próprias capacidades pois tornou-se evidente a necessidade de o professor estar atento às solicitações de todos os seus alunos, partindo do pressuposto de que o que é óbvio e claro para uns, pode não o ser para outros, pois só através do olhar atento sobre a diversidade é possível ao professor chegar aos seus alunos, corresponder às suas expectativas e criar a empatia necessária à boa relação pedagógica.

O conhecimento dos grupos turma permitiram-me, também, reflectir sobre a melhor forma de abordar os alunos aquando da leccionação de aulas pois, como refere

Cabrera (2006:3), é benéfico escolher situações de fala próximas do aluno, procurando os contextos comunicativos e as necessidades lexicais e pragmático – discursivas mais adequadas à eficácia do processo de aquisição.

Este processo inicial levou-me a identificar em uma das turmas alguns elementos cujo índice de participação na aula era quase inexistente. Sentados ao fundo da sala, estes alunos tinham em comum a falta de motivação e de interesse, encontrando-se, na maior parte das vezes, desatentos. Ao final de cada aula, a sensação de alívio reflectia-se nas suas caras. Questionei-me sobre a razão de tal desmotivação e acabei por questionar um dos alunos, o Francisco M., que me confidenciou o seu aborrecimento em relação às aulas. Apesar de não ser meu objectivo criticar ou colocar em causa o método de ensino do professor orientador, este desabafo levou-me a reflectir sobre o método de ensino utilizado, cuja componente era maioritariamente expositiva, e a equacionar a utilização de métodos e de estratégias que pudessem inverter esta tendência e que pudessem, ao mesmo tempo, motivar os alunos para a participação e para a aprendizagem.

Apesar de considerar, agora, que a escolha de outra turma, nomeadamente a de *COE* para a qual não havia definição de conteúdos a leccionar, poderia ter permitido uma maior liberdade no que diz respeito à escolha dos temas e, logo, dos materiais e actividades, o meu interesse acabou por recair sobre a turma de *1º Bachillerato*.

#### **IV. 2. O dilema “L1/ L2 e Mestrado em Ensino de Língua Estrangeira”**

Escolhida a turma com a qual iria trabalhar, tornou-se necessário escolher a primeira unidade a leccionar. As opções distribuíam-se pelas componentes de língua ou de literatura, mas sempre de acordo com as orientações programáticas da disciplina de *Lengua Castellana Y Literatura*. Foi nesta primeira fase que teve início um dilema ao qual me parecia não haver resposta ou solução: como articular o ensino de língua espanhola (L1) com um Mestrado em Ensino de Espanhol como LE? As dúvidas e os receios giravam à volta deste desfasamento, pois a verdade é que a realização da P.E.S no IE, com as características que lhe são inerentes, pouco teria que ver com a realidade actual do ensino da língua espanhola no nosso país. Neste caso, as aulas seriam leccionadas no âmbito da disciplina de *LCL* que se baseia nos fundamentos culturais da L1, apesar de serem veiculadas naquilo que é a L2 ou LE para muitos dos alunos. E

persistiam as perguntas: como planificar e ajustar os conteúdos do âmbito de L1 ao objectivo deste mestrado? Que reflexões para o ensino de língua estrangeira poderia eu incluir neste relatório com aulas do âmbito de *L1*?

Apesar de a realidade linguística dos alunos da turma de *1º Bachillerato* se aproximar tanto do ensino de L2 como de L1, como referido num dos pontos do capítulo III, não é possível contornar os objectivos definidos, nem tão pouco os conteúdos previstos para o ensino da disciplina de *LCL*. Do meu ponto de vista, é diferente falar de ensino de uma L1 e de ensino de uma L2 ou de LE pois existem didácticas diferenciadas para o ensino de cada uma das línguas. No entanto, o ensino de uma língua e a função do professor de línguas (L1, L2 ou LE) não deve ter como finalidade apenas o domínio de um determinado sistema linguístico, pois como refere Trujillo Sáez, em contexto escolar, qualquer língua é fundamentalmente um meio para o desenvolvimento pessoal e social e para a aquisição de conhecimentos para a vida em sociedade (2007:73). Esta mesma visão faz parte das directrizes indicadas no *Real Decreto 1467/2007 do Ministerio de Educación*<sup>8</sup>, o qual estabelece a estrutura e os objectivos mínimos da disciplina de *LCL*.

Assim, apesar da disparidade mencionada entre o ensino no âmbito de *LCL* no IE e o Mestrado em Ensino de Línguas Estrangeiras, penso ser possível verificar a existência de um denominador comum que passa pela função do professor e, em concreto, pela função do professor de línguas, a qual vai muito além dos pressupostos teóricos indicados pelas diferentes didácticas das línguas. Ainda neste sentido, parece-me que o ensino de L1, L2 ou LE não pode apoiar-se cegamente em indicações teóricas mas deve, sim, ter em conta as reflexões resultantes da actividade docente, pois como refere Isabel Alarcão: “a didáctica, enquanto disciplina e prática profissional, realiza-se na interacção entre a acção docente e a reflexão teórica” (2008:10). Ainda que seja diferente ensinar *LCL* e LE, a minha função passaria, em última análise, por ser professora de línguas.

---

<sup>8</sup> Disponível em <http://www.educacion.es/educacion/que-estudiar/bachillerato.html> (03/08/2010).

### IV. 3. Manual ou planificação própria?

Após a escolha das unidades a leccionar, o professor orientador deu-me liberdade total para a organização e preparação das minhas aulas. Adoptando um método tradicional, o manual escolar<sup>9</sup> integrava correntemente as aulas leccionadas pelo professor orientador, no entanto, após análise cuidada das unidades que eu iria leccionar, tomei a decisão de fazer planificações próprias e de didactizar os meus próprios materiais. Não considero que este manual não pudesse servir para leccionar parte dos conteúdos. Reconheço, aliás, que o uso do manual por parte dos professores, embora seja sobrevalorizado e usado em demasia em grande parte dos casos, pode ser de grande ajuda para o professor. No entanto, considerei que seria mais frutífero escolher e planificar as minhas aulas de forma autónoma. Por um lado, achei que poderia fazer uma selecção de material mais diversificada e interessante para os alunos, por outro lado, porque parte do prazer que retiro do processo de ensino está relacionado com a preparação e a concepção da aula em si. Haverá maior satisfação do que imaginar e conceber uma aula que resulta positivamente?

Apesar de me causar alguma estranheza, ao longo da realização da P.E.S. nunca me foi exigida a elaboração de qualquer planificação. No entanto, e porque já tive a experiência de um estágio no ramo de formação educacional, reconheço as inúmeras vantagens decorrentes da elaboração de um plano de aula. Além disso, por se tratar de uma experiência tão aliciante quanto amedrontadora a de leccionar conteúdos de *LCL* a alunos deste nível, senti a necessidade de planificar cada uma das aulas em conformidade com o que considero ser essencial para o processo de aprendizagem. Na verdade, ainda que reconheça que se trata de uma tarefa extremamente complicada a de elaborar planos de aula diários, penso é crucial que o professor imagine a aula, organizando e sequenciando as actividades, de forma a manter um plano mental do decurso da aula. O processo de planificação constitui, assim, um passo fundamental para a concepção de uma ou mais aulas. Passando por um processo reflexivo, ele inclui, fundamentalmente, a análise dos conteúdos programáticos, a definição dos objectivos a atingir e a reflexão sobre as estratégias, as actividades e os recursos que melhor servem para os atingir. Deste ponto de vista, a planificação é uma ferramenta extremamente importante e útil para o processo de ensino pois, como resulta de um período prévio de

---

<sup>9</sup> Jose M. Blecua et alii. *Lengua castellana y literatura 1*. Ediciones sm.

reflexão, torna mais fácil a flexibilidade e a alteração do plano ao longo da aula, caso venha a ser necessário.

#### **IV. 3. 1. Os objectivos, os métodos e as tarefas**

Ao longo da planificação de aulas, tive em conta não só os conteúdos a leccionar, aos quais não poderia fugir, como outras variantes que considero terem sido os pontos-chave para as escolhas que fui fazendo. Assim, após a definição de objectivos gerais e específicos, centrei-me particularmente nos alunos e nas razões que me levaram a escolher a turma de *1º Bachillerato* para leccionar. Considerei, como aconselha Harmer (1993), não só os conhecimentos linguísticos, mas também as necessidades, os interesses e as características dos alunos e da turma, para a escolha de estratégias pedagógicas que pudessem, não só propiciar situações de aprendizagem, como desenvolver competências comunicativas e, ao mesmo tempo, envolver e motivar os alunos menos interessados. Para tal, optei por utilizar materiais apelativos e diversificados e tarefas variadas, estruturando-as da forma que considerei equilibrada ao cumprimento dos objectivos definidos. Neste sentido, optei quase sempre por iniciar a aula com a projecção de uma ou mais imagens como actividade de “precalentamiento” com uma dupla função: introduzir o tema e motivar os alunos ao estudo do mesmo.

Uma vez que uma das finalidades do ensino de línguas é o desenvolvimento de conhecimentos que permitam comunicar e interagir em diferentes situações, optei por planificar as aulas utilizando o método comunicativo e o “enfoque por tarefas”. Assim, escolhi estratégias que proporcionassem a interacção e a comunicação verbal e que, como aconselha Scrivener (1994), permitissem ao aluno a reflexão e a aplicação de conhecimentos a situações da vida real. A título de exemplo, numa das aulas da unidade didáctica do texto publicitário (cf. anexo 4), tentei proporcionar a interacção e a partilha de opiniões através da análise de anúncios publicitários e da reflexão sobre os seus objectivos e características, de forma a desenvolver nos alunos a capacidade e o espírito crítico, conferindo-lhes uma maior preparação para lidar com a sociedade actual, na qual o apelo ao consumo é constante. Sendo que as imagens são um estímulo visual que provoca sensações e recordações, informam, aconselham ou advertem (Beñítez, 2009:2) e uma vez que os anúncios publicitários são um recurso muito útil deste ponto de vista, escolhi inicialmente dois anúncios (cf. nº 2 e nº 3, anexo 4) que considerei apelativos o

suficiente para despertar a curiosidade e estimular a capacidade expressiva, proporcionando, ao mesmo tempo, a possibilidade de abordar questões como os estereótipos de género ou a questão ambiental do uso de peles.

Penso que uma das formas de motivar os alunos para a aprendizagem se prende com a utilidade dos conteúdos da aula. Se os alunos perceberem que os conhecimentos que estão a adquirir lhes serão úteis ou que estão relacionados com as vivências diárias, torna-se mais fácil captar e manter o seu interesse. Por esta razão, tentei que a aproximação entre os conteúdos da aula e a realidade fosse uma constante nas minhas planificações. Uma vez que me coube leccionar um dos temas de literatura, a escolha dos materiais desta unidade didáctica foi pensada não só com o objectivo de alertar os alunos para assuntos e problemas da actualidade, mas também numa tentativa de que os alunos compreendessem a situação do protagonista da obra e as motivações para as suas atitudes, levando, em última instância, à motivação para a sua leitura (cf. anexo 5). Por exemplo, com o objectivo de desenvolver a capacidade analítica e de motivar os alunos para o estudo de textos literários clássicos, optei por fazer uma transposição das condições vividas pela personagem central da obra para a realidade, levando os alunos a reflectir sobre a problemática e a actualidade do tema. Um dos recursos que usei para conseguir esta aproximação foi a imagem. Porque considero que a imagem é uma mais-valia com inúmeras potencialidades didácticas e um forte elemento de motivação, escolhi a comparação entre um quadro da época literária e um quadro do século XX (cf. nº 3 e nº 4, anexo 5). Desta forma, possibilitaria aos alunos, não só a comparação e a reflexão sobre as condições de vida de ambas as épocas, como também o contacto com a cultura e a arte de diferentes datas, através da observação de material artístico autêntico. Como defende Berdet (2007:227), o contacto com formas de arte como a pintura tem inúmeras vantagens pois contribui para educar o gosto e melhorar a sensibilidade estética dos alunos, proporciona o conhecimento de sistemas culturais passados e presentes, estabelecendo ligações com outras áreas como a História e a Religião, além de contribuir para o enriquecimento do vocabulário dos alunos.

Outra forma de aproximação dos conteúdos à realidade baseou-se na relação entre o texto literário clássico e o texto actual. Neste sentido, escolhi alguns fragmentos da *Declaración de los Derechos del Niño* de 1959 e um fragmento da introdução ao “Relatório da Unicef” de 2001 escrito por Nelson Mandela. Após leitura e breve interpretação dos fragmentos, os quais permitiram chamar a atenção para a desigualdade e a falta de oportunidades, pedi aos alunos que relacionassem esta informação com o



texto literário em questão, *El Lazarillo de Tormes* e, uma vez que a obra já tinha sido abordada num dos anos da *ESO*, que recordassem uma ou mais características do protagonista e passagens ilustrativas destes aspectos. Ainda com o objectivo de alertar para problemas actuais da nossa sociedade e de promover a tolerância perante a diferença, ao terminar o estudo do Tratado I, cujos protagonistas são Lázaro e o seu amo que é cego, optei por dar a conhecer aos alunos o código universal de escrita e leitura táctil, o *Braille* e, em grupos, desafiei os alunos a descobrir uma mensagem previamente preparada por mim. Para esta actividade utilizei várias folhas de papel, nas quais escrevi, em *Braille*, um dos temas principais da obra: “La mejor salsa es el hambre” (cf. anexo 6). Reconheço, no entanto, que apesar de lhes ter sido proporcionada uma cópia deste sistema de escrita, não foi fácil aos alunos chegarem à mensagem sem a minha ajuda. No entanto, penso que esta dificuldade poderá ter resultado benéfica na medida em que contribuiu para que os alunos reconhecessem a própria leitura como uma das inúmeras dificuldades na vida diária de um invisual.

Tendo em conta as características dos alunos de 1º Bachillerato e a falta de interesse de alguns alunos, tentei suavizar e minimizar as componentes expositivas. Um dos recursos que incorporei em todas as aulas e que utilizei de forma recorrente ao longo de cada uma delas foi o das tecnologias da informação. Estou consciente de que os momentos de exposição devem ser breves e constituem, muitas vezes, momentos pouco interessantes para alguns alunos, sendo difícil manter a sua atenção. Assim, para que os poucos momentos de exposição não levassem à quebra da atenção por parte da turma, recorri a apresentações em *PowerPoint*, nas quais optei por introduzir apenas os pontos-chave dos conteúdos a transmitir, numa tentativa de não estrangular cada um dos slides de apresentação com demasiada informação mas apenas com os aspectos a reter. Uma vez que as potencialidades e vantagens da utilização dos meios audiovisuais são inúmeras, também a apresentação de todas as imagens foi feita através da projecção com o *Data show*, tornando a visualização mais perceptível e apelativa.

## **V. O HUMOR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

### **V. 1. Porquê o humor?**

A escolha do tema de investigação foi um processo moroso e ponderado. Sabendo que esta escolha seria um ponto crucial para a realização da P.E.S. e que o leque de opções disponíveis era bastante variado, optei por tomar em consideração um tema que fosse suficientemente amplo e que me oferecesse inúmeras potencialidades de trabalho. Além disso, era igualmente importante que o trabalho no tema escolhido me despertasse algum prazer, pois sem isso, a investigação tornar-se-ia um labor árduo e pouco profícuo.

Ao mesmo tempo que verifiquei que o professor orientador recorria à utilização do humor na sala de aula como estratégia de motivação ou para captar a atenção da turma, reflecti sobre a minha própria experiência de que a utilização de materiais cómicos e humorísticos na sala de aula aumentam o interesse dos alunos. Da mesma forma, recordei dos meus tempos de aluna que desenvolvia uma maior empatia por professores que usavam o sentido de humor nas aulas, cujos momentos eu aguardava ansiosamente. Foi com base nestas premissas que considerei que este tema seria um projecto interessante de pesquisa e de trabalho.

Considerando a conotação negativa comumente associada ao humor, este projecto suscitou-me algumas dúvidas e receios, pois levou-me a reflectir sobre uma série de questões:

- Será possível usar do humor na sala de aula sem colocar em causa a minha autoridade?
- Que tipos de humor devo/posso utilizar na sala de aula?
- Qual o impacto da utilização do humor no ambiente de sala de aula e no comportamento dos alunos?
- O que posso ensinar com material humorístico?
- Qual a finalidade de escolher materiais humorísticos?

## **V. 2. Objectivos**

Partindo da reflexão sobre a aplicação da componente humorística ao ensino da língua espanhola e do papel do professor nos dias de hoje, é possível delinear os objectivos deste trabalho:

- Reflectir sobre o valor didáctico do humor.
- Inferir o impacto da utilização do humor no ambiente de aula.
- Reflectir sobre o humor como processo de motivação.
- Analisar as potencialidades dos recursos humorísticos disponíveis.
- Apontar uma teoria representativa da importância do humor no processo de ensino aprendizagem da língua espanhola.

## **V. 3. Metodologia**

Ao longo da planificação e preparação de aulas foi feita uma cuidadosa selecção de materiais, de forma a incorporar a componente humorística em cada uma das aulas leccionadas. Neste caso, foi tida em conta a utilização apenas de materiais autênticos.

Ainda que pudesse ser mais proveitosa a leccionação em, pelo menos, duas turmas ou níveis diferentes, no IE foi-me apresentada a oportunidade de leccionar em apenas uma turma, pelo que não existe a possibilidade de avaliar resultados de forma comparativa.

A análise dos dados baseia-se na observação directa. Por um lado, na medição do envolvimento dos alunos nas tarefas e nas actividades propostas e, por outro lado, na observação e na exploração das reacções dos alunos através de respostas corporais e orais e através da presença ou ausência de riso ou sorriso. Os resultados baseiam-se ainda, na análise de fichas de auto-avaliação e de um questionário final que serve de base de avaliação da metodologia adoptada e da sua aceitação por parte dos alunos.

#### **V. 4. O humor e o riso: dos primeiros estudos à actualidade**

O popular provérbio “muito riso pouco siso” é um indício de que o riso nem sempre terá sido visto com bons olhos, de facto, ainda nos dias de hoje, há quem considere que o riso está associado à tontice e à maldade. A conotação negativa tradicionalmente associada ao riso e ao humor limitou os estudos principalmente ao âmbito filosófico pois, ainda que dos estudos sobre o riso e o humor tenham advindo inúmeras teorias, as primeiras reflexões sobre o tema foram da área da filosofia e deram origem a três teorias tradicionais (Teoria da Superioridade, Teoria da Incongruência e Teoria do Alívio).

Após os estudos de Bergson e de Freud, teóricos incontornáveis na investigação sobre o riso, só desde o século passado é que a investigação sobre este tema tomou contornos mais científicos, surgindo estudos, principalmente a partir dos anos setenta, que vão nas mais variadas direcções, como a sociologia, a psicologia e a pedagogia.

A origem do termo ‘humor’ remonta à antiguidade clássica e à teoria de Hipócrates (séc. V a. C.)<sup>10</sup> de que existiam no corpo humano quatro substâncias líquidas ou semi-líquidas (sangue, bílis negra, bílis amarela e fleuma) cujo equilíbrio constituía a base da saúde.

Ao longo do tempo, várias foram as tentativas de definir e de entender os fenómenos do riso e do humor, ambos impreterivelmente associados, aproximando-os de conceitos como o cómico, a sátira, a ironia e a paródia, entre outros, conseguindo-se muitas vezes apenas uma confusa mescla conceptual. Ainda que os estudos sobre esta temática sejam amplos, a complexidade do tema leva a que não exista uniformidade de critérios sobre estes conceitos (Santana, 2005: 94) nem nenhuma teoria comumente aceite para explicar de que forma o humor provoca o riso, que tipos de humor se diferenciam ou como descrever as relações e as diferenças entre eles (Jáuregui & Solís, 2009:205).

Rir é próprio do Homem, o único ser com essa capacidade (Bergson 1900:10) e quando alguém ri é porque “algo” pôs em funcionamento o mecanismo da hilaridade e a esse “algo” chamamos humor (Jáuregui & Solís, 2009:205). A acepção destes autores

---

<sup>10</sup> Segundo a teoria dos ‘quatro humores’ distinguem-se quatro líquidos provenientes dos quatro órgãos secretórios (coração, baço, fígado e cérebro) aos quais se atribuem quatro qualidades (frio, húmido, seco e quente). O predomínio de um destes humores é determinante do temperamento de cada ser humano. Esta teoria foi posteriormente desenvolvida por Galeno (séc. II a. C.) que relacionou o equilíbrio ou o desequilíbrio humoral com a saúde ou com a doença.

coincide com a acepção mais comum do termo de que o humor é qualquer estímulo capaz de provocar riso pois, de acordo com o Dicionário da Academia das Ciências de Lisboa, o humor é “o comportamento ou modo de agir que provoca alegria, agrado ou riso nas outras pessoas”.

Os estudos sobre o humor surgem sempre em articulação com o cómico e conforme o enfoque teórico, assim se fazem as associações entre os dois conceitos. À luz da teoria literária, por exemplo, o humor é uma modalidade (Cruces, 2004:15) ou uma manifestação do cómico<sup>11</sup>. Para Santana (2005:93) o humor é uma criação engenhosa e o cómico é meramente circunstancial. Freud (1977)<sup>12</sup> e Pollock (2001) também registaram diferenças entre os dois conceitos. Actualmente, o conceito de humor é usado como sinónimo de comicidade (Cruces, 2004: 15).

Nos últimos dez anos, as investigações em torno deste tema têm sofrido um incremento notável, havendo, portanto, muito mais a referir sobre o tema. No entanto, não é objecto de estudo deste relatório versar exaustivamente sobre os estudos do humor, mas apenas abordar as linhas básicas, de forma a proporcionar uma perspectiva geral e abrangente da evolução da investigação.

## **V. 5. O humor como ferramenta didáctica**

Eleita a temática sobre a qual iria trabalhar ao longo da P.E.S e que constituiria o tema central deste relatório, chegara a hora de coadunar o tema com a leccionação de aulas. Mais uma vez, tornou-se necessário arranjar respostas para uma série de perguntas: Como? Como relacionar o tema do humor com a realidade docente? Como justificar a utilização do humor na sala de aula? Que tipo de humor poderia ser levado para a sala de aula?

Nos últimos anos assistiu-se a uma proliferação de estudos e de investigações sobre a temática do humor com um grande impulso na área da pedagogia. Um dos investigadores que melhor aprofundou a relação entre o humor e a educação foi Avner

---

<sup>11</sup> Catarina de Castro, s.v. «cómico» *E-Dicionário de Termos Literários*, coord. de Carlos Ceia, ISBN: 989-20-0088-9, <<http://www.fcsh.unl.pt/edtl>> (29/07/2010).

<sup>12</sup> Obra publicada pela primeira vez em 1905.

Ziv<sup>13</sup>. Apesar de as suas investigações não serem conclusivas, os estudos recentes (Fernández, 2003; García, 2005; Guitart, 2008) sugerem que o humor é uma ferramenta extremamente útil para todo o processo de ensino aprendizagem.

O humor e o riso são manifestações universais e assíduas no quotidiano de qualquer indivíduo e, por essa razão, não devemos traçar uma fronteira entre a vida diária e a vida na aula (Sánchez, 2000; *apud* García, 2005:124). O humor, nas suas mais variadas formas, é um modo de encarar a vida e de ver o mundo, é uma forma de jogar com a realidade e de superar dificuldades. Como refere Sancho (2000) “Todo con humor es más llevadero; si el humor está en la vida cotidiana, ¿por qué vamos a excluirle de la clase? Su presencia en el aula es importante, deseable, útil y beneficiosa. Sirve para todo (...) y ¿por qué no? También se aprende con él.” (*apud* Morant 2006:89). Nas várias manifestações em que o humor se apresenta, é possível reconhecer aspectos culturais, políticos, linguísticos (entre outros) que devem ser vistos como uma fonte repleta de conhecimento, na medida em que o humor abarca e aceita as contradições da vida como componente crítica da experiência humana (Guitart, 2008:7).

Apesar de poder ser uma ferramenta útil, o humor não deve, no entanto, ser usado como um fim por si só, pois o objectivo da sua utilização não é transformar a sala de aula num espectáculo onde o professor é um comediante e cuja finalidade é a diversão. Como refere Guitart (2008:4), a meta do docente que utiliza o humor como um recurso didáctico é a de mediar pedagogicamente através do humor. O riso, a acontecer, será apenas um dos efeitos, nunca o objectivo em si. O humor despropositado, usado como finalidade por si só, não trará contribuições para o ensino. Penso sim, que é essencial relacionar a componente humorística com os conteúdos e que a mesma deve ser utilizada como um veículo para a aprendizagem, uma forma de atingir os objectivos propostos, para a qual se exige uma sólida preparação prévia.

Enquanto professora em início de carreira, procuro constantemente quaisquer mecanismos que me ajudem a melhorar a forma de ensinar e que tornem a aprendizagem mais divertida e aliciante. O humor, como referem Jáuregui e Fernández (2009:208), é uma das formas mais fáceis, rápidas, económicas e socialmente aceites de gerar sensações positivas. Sendo uma capacidade universal, penso que é possível cultivar e aprender a utilizar o humor de forma inteligente e eficaz. Reconheço, no entanto, que o seu uso na sala de aula, através de material humorístico ou através do

---

<sup>13</sup> Entre outros, publicou: *L'humour en Education: Approche Psychologique* (1979) e *The Psychology of Humor* (1981).

próprio sentido de humor, não está livre de perigos, pois ainda que adequado ao momento e pertinente para o tema, pode não surtir o efeito desejado ou ter efeitos negativos, uma vez que o seu sucesso depende de inúmeros factores.

### **V. 5. 1. Critérios de selecção: que humor usar na sala de aula?**

Existem muitos tipos de humor e, a partir do efeito que ele produz, podemos atribuir-lhe propriedades construtivas, quando funcionam pela positiva, ou destrutivas, quando têm um efeito negativo. Ao professor cabe a tarefa de distinguir os tipos de humor saudável de nocivo utilizando apenas como recurso o humor positivo, que possa resultar de forma benéfica para a aprendizagem e não aquele que possa de alguma forma resultar em agressão ou levar ao incentivo de atitudes negativas.

Podendo ser utilizado como instrumento de crítica, o poder do humor é tal que não deve ser nunca dirigido a um indivíduo ou a um grupo (Kher, Molstad e Donahue, 1999:406). Para incorporar esta componente na prática lectiva é necessário que se conheça bem o grupo turma para que se possam considerar factores como a idade, as crenças religiosas, as orientações sexuais ou as diferenças culturais. Formas de humor que visem ou que tenham por base estes aspectos devem ser evitadas, pois além de estimularem o preconceito e a discriminação, podem ferir susceptibilidades e criar sentimentos de humilhação ou baixar a auto estima, mesmo que não sejam dirigidas a ninguém em particular. Assim, estou plenamente de acordo com a opinião de Mónica Guitart ao referir que a selecção do humor deve obedecer a uma regra que não deve ser violada: “nunca utilizar el humor como forma enmascarada de agresión” (2008:2).

De forma a evitar situações desagradáveis e por uma questão de ética, formas de humor como a ironia, a sátira e o sarcasmo não servem o propósito didáctico e não devem ser incorporadas na aula. Penso, por outro lado, que a crítica quando empregada em relação a nós próprios é aceitável. Enquanto professora na sala de aula, já me ri de mim própria ou fiz piadas em inúmeras situações em que surgiu algum contratempo ou alguma dificuldade. Normalmente, parece-me que aligeira a situação e, ao mesmo tempo, ajuda-me a lidar com a pressão do momento. Do meu ponto de vista, rirmo-nos de nós próprios é uma forma de superar as dificuldades e de manter uma atitude positiva perante a vida pois, citando Wilhelm Raabe, “só é possível sobreviver no rio da vida se flutuarmos num salva-vidas de humor”.

## **VI. RECURSOS E MATERIAIS**

A pesquisa de materiais humorísticos para as minhas aulas foi uma constante a partir do momento em que escolhi o humor como tema de estudo. Presente diariamente nas nossas vidas, o humor manifesta-se de muitas formas, o que produz um manancial de recursos passíveis de levar para a sala de aula.

Inicialmente, optei por pesquisar, nas instituições espanholas em Portugal, livros e revistas, bandas desenhadas e até mesmo filmes e séries em que o humor fosse uma constante. Confesso que, nesta primeira fase, muitas das pesquisas se tornaram inúteis pois considerei materiais que me despertavam o riso como úteis para a sala de aula, quando, muitas vezes, neles nada mais havia do que o humor por si só. Só com as leituras que fiz sobre o tema e com a continuidade das pesquisas me foi possível fazer uma verdadeira selecção de materiais.

Na altura de escolher quais os materiais, para além do tipo de humor, aspecto que abordei no Cap. V. 3. 1., foi necessário ter em conta outros aspectos importantes. Uma vez que cada turma tem uma dinâmica própria e que cada aluno é um ser individual, parece-me de extrema importância que o professor detenha um amplo conhecimento da realidade dos seus alunos de forma a poder adaptar a metodologia, as estratégias e os materiais aos interesses individuais e às motivações dos seus alunos, assim como às diferentes necessidades e estilos de aprendizagem, com vista a que, em conjunto, se possa levar a cabo uma aprendizagem significativa e completa (Gurrea, 2007:229). Desta forma, tentei que as estratégias de aprendizagem utilizadas nas aulas leccionadas fossem diversificadas, utilizando para isso, diversos materiais provenientes de fontes diferentes e que, pela sua autenticidade, pudessem constituir-se como material agradável e atractivo capaz de guiar o aluno no seu processo de aprendizagem.

### **VI. 1. Variedade**

Uma boa planificação é a arte de misturar técnicas, actividades e materiais, de forma a criar um equilíbrio perfeito na aula (Harmer, 1993: 259) razão pela qual me centrei na variedade de materiais como um dos aspectos mais importantes das planificações.



Muitos dos materiais seleccionados ao longo do ano acabaram por não ser usados pois não se enquadravam nos temas das unidades que leccionei ou não serviam os objectivos definidos. No entanto, acabei por fazer uma compilação de materiais que certamente me servirão para muitas aulas no futuro.

Ao mesmo tempo, estou consciente de que foi o facto de ter procedido a pesquisas exaustivas que me proporcionou a sensação de satisfação em relação aos materiais escolhidos. Ainda que numa fase inicial me tenha centrado em recursos como livros de relatos, anedotas e crónicas de humor, acabei por entender o humor numa perspectiva global e diária, o que me permitiu iniciar pesquisas em canais mais acessíveis como a televisão e a internet. Centrando-me particularmente na internet, facilmente descobri uma enorme variedade de materiais acessíveis nos mais conhecidos motores de busca.

### **VI. 1. 1. Anúncios publicitários**

Porque cada aluno tem o seu próprio estilo de aprendizagem e nele interferem factores como a motivação, a inteligência ou a memória, é importante a utilização de materiais didácticos diversificados de forma a chegar ao máximo de alunos possível. Assim, optei por utilizar nas minhas aulas, não só materiais de diversos tipos como materiais diferentes dentro do mesmo tipo de material. Por exemplo, numa das aulas da unidade didáctica do texto publicitário, as tarefas realizadas ao longo da aula culminaram numa tarefa final realizada em pares, que constou da análise de um anúncio publicitário diferente para cada grupo. Para tal, foi necessário encontrar dezasseis anúncios publicitários diferentes que, além de congregarem características que os alunos pudessem analisar, fossem, simultaneamente interessantes e surpreendentes.

Esta tarefa não tinha como objectivo uma análise exaustiva de todas as características dos anúncios mas apenas o levantamento dos aspectos mais importantes e expressivos, numa tentativa de aplicação dos conhecimentos adquiridos e, ao mesmo tempo, de desenvolvimento da capacidade analítica. Neste sentido, optei por organizar o trabalho em pares, pois, além de ser um método que não ocuparia tanto tempo como o trabalho em grupos de mais elementos, pretendia que todos os alunos fossem protagonistas e que não fosse possível ao grupo de alunos menos interessados auto excluírem-se da elaboração da tarefa, uma vez que teriam de apresentar o anúncio e a

análise do mesmo aos restantes elementos da turma. Esta tarefa final revelou-se uma das que mais interesse e diversão proporcionou aos alunos pois cada um dos anúncios tinha aspectos curiosos, cómicos ou, no mínimo, surpreendentes aos quais os alunos reagiram com sorrisos e trocas de anúncios entre si, demonstrando a ansiedade de conhecer o anúncio dos outros colegas.

Alguns dos anúncios aos quais os alunos reagiram com mais entusiasmo são aqueles em que o factor humor serve o propósito do anúncio publicitário através da exaltação e exageração das suas características e que apresentam o produto como essencial e melhor do que qualquer outro (cf. anexo 7). Nesta medida, a concepção de humor presente nestes anúncios parece corresponder a uma das teorias do humor desde há muito defendida por filósofos como Kant<sup>14</sup> e Shopenhauer<sup>15</sup>, os quais tentaram explicar o riso como uma consequência da surpresa. Na base desta teoria está a incoerência e a inconsistência entre o pensamento e a realidade associados ao elemento surpresa, pois quando somos surpreendidos por algo oposto ao que esperamos, rimos. Esta teoria que associa o riso à ambiguidade, à impossibilidade lógica e ao inapropriado foi uma das que teve mais seguidores, entre os quais Kierkgaard (1941<sup>16</sup>) e Koestler (1964<sup>17</sup>) sendo Hutcheson o seu principal defensor ao sugerir uma série de metáforas inapropriadas como forma de surpreender e de fazer chocar as ideias (Engrácio, 2008:47) pois o divertimento cómico advém da percepção da incongruência<sup>18</sup>.

Com esta actividade, foi visível o aumento de interesse e de motivação e foi com bastante entusiasmo dos alunos e uma particular satisfação da minha parte que se procedeu à apresentação e à análise dos anúncios de cada grupo.

## VI. 2. Autenticidade

Estudos recentes sobre educação e didáctica de línguas estrangeiras defendem os benefícios da utilização de material autêntico (Berwald, 1987; Carvalho 1993; Montalbán, 2007). Sabendo que é o “input” ao qual um aprendente de uma língua é exposto que determina o sucesso da sua aprendizagem e que uma língua se aprende

---

<sup>14</sup> Séc. XVIII.

<sup>15</sup> Séc. XIX.

<sup>16</sup> Kierkgaard, Søren. *Concluding Unscientific Postscript*.

<sup>17</sup> Koestler, Arthur. *The Act of Creation*.

<sup>18</sup> Esta teoria envolveu também a problemática da definição do próprio conceito de incongruência. Freud, por exemplo, refere-se à incongruência como o *nonsense* existente na caricatura e na exageração.

através da exposição a ela em contextos de comunicação, é pois dever do professor proporcionar ao aprendente o maior leque de possibilidades fiéis à autenticidade e à actualidade da língua (Montalbán, 2007:2). Assim, materiais retirados da vida quotidiana da sociedade devem fazer parte dos materiais da aula (Fernández, 2003:211) sendo que constituem materiais autênticos os que são do uso diário e não aqueles que são preparados especificamente para o ensino (Berwald, 1987:3). Alguns dos melhores materiais para ensinar uma língua num contexto sociocultural são provenientes dos meios de comunicação social, pois “abrangem não só uma grande diversidade de temas e níveis de língua, como ainda uma variedade de níveis e estilos de texto” (Carvalho, 1993:119). Do meu ponto de vista, a televisão, através de séries, filmes e concursos e a internet, com vídeos caseiros feitos por jovens, por exemplo, constituem, nos dias de hoje, dois dos meios mais acessíveis e profícuos no que diz respeito à produção de material autêntico pois o uso da língua é feito primordialmente na variante coloquial e reflecte o estado da língua da sociedade actual.<sup>19</sup> Por esta razão, a procura de materiais autênticos que pudessem servir os objectivos definidos para as minhas aulas foram uma preocupação constante.

## **VI. 2. 1. Material audiovisual**

As novas tecnologias são uma preciosa ajuda para o professor de línguas pois possibilitam a transmissão de material previamente gravado de fontes como a internet e a televisão. Ambas se constituem com recursos inesgotáveis de material autêntico que pode ser didactizado e utilizado nas aulas.

Um dos exemplos de material autêntico que utilizei foi um dos maiores spots publicitários de sempre da Coca-Cola<sup>20</sup> que, criado na Argentina, depressa inundou as televisões de todo o mundo. A brevidade e o humorismo, aliados à possibilidade de proporcionar aos alunos o contacto com a variedade linguística da Argentina foram as características que contribuíram para a minha escolha de incorporar este anúncio numa das aulas leccionadas. De forma a trabalhar a capacidade de expressão oral, passei inicialmente o spot sem som e apelei à imaginação dos alunos para o conteúdo do

---

<sup>19</sup> Ou de determinados grupos da sociedade como a camada jovem e a “jerga juvenil”.

<sup>20</sup> “Para todos” disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=9KhGbMViGkQ&feature=related> (27/08/2010).

mesmo. De seguida, segundo as distinções indicadas no *MCER (Consejo de Europa, 2002)*, foi possível trabalhar e testar a compreensão oral e a compreensão audiovisual dos alunos. As inúmeras antíteses, conjugadas com o ritmo, a entoação e as alterações de imagem dotam este anúncio de um certo humorismo face ao qual parece inevitável sorrir. Na verdade, a utilização deste spot foi um dos momentos que mais me marcou pois constituiu a chave na mudança de postura de uma das alunas que mostrou pela primeira vez um sorriso e alguma abertura relativamente aos conteúdos da aula. A utilização deste spot publicitário resultou, assim, num dos melhores momentos das aulas leccionadas, permitindo-me chegar a alunos aos quais ainda não havia sido possível chegar e, ao mesmo tempo, analisar aspectos importantes no âmbito do estudo do texto publicitário.

As potencialidades deste spot publicitário em particular não foram, nem poderiam, ser exploradas na sua totalidade devido às características linguísticas desta turma de *1º Bachillerato* e aos objectivos curriculares definidos para esta unidade didáctica. No entanto, a didactização deste material, permitiu-me reflectir sobre um leque variado de perspectivas de análise e de exploração para uma aula de língua estrangeira de nível inicial ou intermédio no que diz respeito aos conteúdos gramaticais (o género e o número em espanhol, os pronomes pessoais, conjugação verbal), culturais (variedade linguística) e comunicativos (descrição física e psicológica).

Este tipo de material audiovisual é, portanto, extremamente vantajoso pois além de manter a atenção dos alunos, contribui para a motivação, contribui para o ensino da cultura e para a introdução de diferentes registos de forma natural ao reflectir a forma de vida, ao qual se alia, ainda, o facto de constituir material autêntico (Carretero, 1997; Chaves y Gutiérrez, 2000; San Emeterio 2003).

## **VI. 2. 2. O texto literário**

Sendo do conhecimento público o baixo índice de leitura dos alunos dos vários níveis de ensino em Portugal, penso que um dos papéis do professor passa por levar os alunos à descoberta dos vários tipos de texto, despertando-lhes o gosto pelos vários tipos de literatura.

No caso da turma de *1º Bachillerato*, o estudo de textos literários clássicos faz parte dos conteúdos curriculares cabendo-me apenas a escolha do texto a leccionar. De

entre várias opções, a escolha de “El Lazarillo de Tormes”<sup>21</sup> uma das narrativas clássicas mais importantes do “siglo de oro” e da história da literatura espanhola, deveu-se, por um lado, ao carácter verosímil da obra e ao estilo simples da linguagem e, por outro lado, ao gosto pessoal pois foi uma das obras cuja leitura no meu percurso académico mais me divertiu pelos seus inúmeros episódios humorísticos.

Porque o ensino da literatura nos dias de hoje está parametrizado segundo concepções redutoras e, partindo do pressuposto de Jacinto do Prado Coelho de que é “a reflexão sobre a literatura que nos ensina” (apud Ceia, 2004:53) escolhi propor aos alunos a leitura faseada do texto integral do Tratado I e a reflexão e análise do mesmo. Por um lado, porque considerei que era uma das partes mais importantes da obra e, por outro, pela diversidade de episódios cómicos da mesma. Apesar da falta de entusiasmo expectável, relativamente a alguns alunos, que poderia causar a leitura de excertos de textos literários, considero que as tarefas prévias de aproximação do texto à actualidade e as imagens apresentadas terão contribuído para a motivação para a leitura. Recordo, por exemplo, que foram bastantes os sorrisos esboçados e até mesmo os risos perante as imagens alusivas a dois dos episódios mais divertidos da obra. A representação meio caricaturada dos episódios mostra, por um lado, o engano e a burla de Lázaro para com o cego, roubando-lhe o vinho (cf. anexo 8a) e, por outro lado, a estranha investida do cego à boca de Lázaro, a qual suscitou curiosidade, questionação e, em suma, o riso (cf. anexo 8b).

O humorismo presente em ambas as imagens permitiu a reflexão e a previsão dos acontecimentos do Tratado I através de um “turbillón de ideas” que, ao estimular a criatividade e a capacidade de comunicação, serviu de motivação para a leitura. O episódio representado numa das imagens, o episódio da “longaniza”, foi particularmente bem acolhido e analisado com grande interesse pois a componente humorística do mesmo para isso contribuiu. A descrição pormenorizada da forma como Lázaro consegue enganar o cego, roubando-lhe a “longaniza” e substituindo-a por um nabo é, por si só, uma descrição carregada de humor. No entanto, o expoente máximo do humor atinge-se quando o cego tenta apurar o engano de que foi alvo e enfia o nariz na boca escancarada de Lázaro que, não conseguindo escapar das mãos do cego, quase lhe vomita para cima (cf. anexo 9). Como não rir perante tal imagem?

---

<sup>21</sup> Autor anónimo, 1554.

O humor presente nesta cena parece enquadrar-se na teoria de Henri Bergson que defende que o cómico, para produzir o seu efeito, exige uma anestesia momentânea do coração (Bergson, 1900:11) e um certo distanciamento do leitor em relação à personagem (Cruces, 2004:3) pois a imagem cómica que resulta das palavras de Lázaro sugere um sentimento de compaixão pelo ataque irado do cego e não o riso.

O humor decorrente deste episódio parece, assim, ir ao encontro da mais antiga teoria sobre o riso que assenta na ideia de que existe uma associação entre o riso e a desgraça. Rimo-nos do aspecto ridículo dos outros e das suas desgraças, sobretudo porque não são nossas. Segundo Platão<sup>22</sup>, este riso, ainda que prazenteiro, tem origem na malícia e era por isso, visto de forma negativa. Também Aristóteles<sup>23</sup> partilhava da mesma opinião pois considerava que ao rirmo-nos de alguém, estamos a considerar-nos superiores pois o riso aparece associado ao vício da consciência da nossa superioridade nos mais diversos aspectos. Na verdade, ao rirmo-nos do pequeno Lázaro às mãos do seu amo, não estaremos a rir da sua impotência e, de certa forma, a julgá-lo inferior a nós mesmos? Esta foi, aliás, a interpretação da maior parte dos alunos que justificaram a comicidade desta passagem na visão de Lázaro como um tolo que se deixou apanhar e, questionados, alguns referiram o que teriam feito no lugar de Lázaro para evitar que o cego percebesse o logro cometido. Esta teoria foi seguida séculos mais tarde por Thomas Hobbes<sup>24</sup> que considerou que o riso é a glória que nasce de uma súbdita concepção da eminência de nós próprios por comparação à inferioridade dos outros (apud Engrácio, 2008:46). Apesar de defender esta teoria, Hobbes também conota negativamente esta aceção de riso pois o riso é um sinal de prazer e esse prazer que retiramos do ridículo dos outros é o reconhecimento de que somos melhores do que eles: “um excesso de riso perante os defeitos dos outros é sinal de pusilanimidade. Porque o que é próprio dos grandes espíritos é ajudar os outros a evitar o escárnio, e comparar-se apenas com os mais capazes.” (Hobbes, 2003: 25)<sup>25</sup>.

Apesar de considerar que a leitura e a análise dos excertos foram positivas, o facto de os alunos não conhecerem alguns vocábulos dificultou a tarefa da compreensão e da interpretação do texto. Tendo em conta esta dificuldade, penso agora que teria sido útil a desintegração do texto no sentido de analisar numa fase anterior e totalmente desgarrada do texto literário, alguns vocábulos e expressões mais difíceis pois, como

---

<sup>22</sup> Platão, *Phillebus*.

<sup>23</sup> Aristóteles, *Ética a Nicómaco*.

<sup>24</sup> Filósofo britânico do séc. XVII.

<sup>25</sup> Hobbes, *Leviatã*, Trad. por João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. 2003. Edição digital.

defende Francisco Moya, a desintegração analítica do texto é a melhor maneira de aceder à substância escondida e plurivalente da mensagem (Moya, 2008:172).

### **VI. 3. O lúdico**

A partir do enfoque comunicativo e do “enfoque por tarefas”, o factor lúdico assume-se como um dos eixos de aprendizagem de uma língua pois influencia de forma positiva todo o contexto de ensino - aprendizagem. Através de actividades lúdicas, nas suas mais variadas formas, é proporcionada ao aluno não só a oportunidade de aprender através do jogo e da diversão, funcionando estas actividades como um factor de motivação, mas também a oportunidade de assumir um papel central na sua própria aprendizagem.

Reconhecendo as inúmeras vantagens da incorporação de actividades lúdicas na sala de aula, optei por criar um pequeno desafio aos alunos, transformando uma actividade de revisão de recursos estilísticos num jogo. Após seleccionar os recursos que deveriam rever, utilizei como matéria as diversas formas de brincar com a língua, e coloquei, em diversos cartões, slogans nos quais o recurso estilístico pretendido estivesse evidente. A escolha destes slogans recaiu, na maior parte dos casos, em associações linguísticas que, por diversas razões, pudessem despertar os sorrisos nos alunos (cf. anexo 10). Um dos slogans que mais divertiu os alunos, por exemplo, constituía um anúncio a uma marca de chouriço espanhola, o qual, apoiando-se simplesmente na rima, quando lido em voz alta, despertou, naturalmente, o riso: “Revilla, un sabor que maravilla”.

A cada par foram dados dois cartões com dois exemplos do mesmo recurso linguístico e a todos foi distribuída uma ficha na qual os alunos teriam de anotar o recurso linguístico identificado. Explicado o funcionamento da actividade, de par em par, cada um dos alunos foi lendo o seu cartão e os restantes foram anotando o recurso que identificavam. Após esta fase, as fichas foram recolhidas e redistribuídas para que, revistos os recursos presentes nos cartões, fossem corrigidas por outro grupo e apurado o par vencedor.

Apesar de ter servido o propósito de rever os recursos linguísticos já estudados de uma forma mais divertida, reconheço que a estruturação da actividade não foi perfeita no que diz respeito à identificação, anotação e correcção. Numa actividade

competitiva, é normal a tentativa de fraude, o querer espreitar a resposta do vizinho ou o excesso de zelo ao apurar a resposta, o que se verifica quando não estão bem definidas as regras de aceitação das respostas. À luz desta experiência, considero agora que poderia ter organizado esta actividade de forma diferente, mas também estou consciente de que é necessário arriscar e experimentar para se poder adoptar uma atitude reflexiva que nos ajude a seguir em direcção a um trabalho docente melhor (Vilà, 2008:4).

## VII. POTENCIALIDADES DIDÁCTICAS

A existência de uma grande variedade de materiais humorísticos que podem servir como ferramenta didáctica proporciona ao professor um amplo espectro de potencialidades de trabalho. Como refere Villegas Santana, todas as estratégias pedagógicas desenvolvidas em torno do material humorístico devem ter como objectivo propiciar situações de aprendizagem e

son muchos los aspectos que se pueden trabajar: léxico, construcciones de los enunciados, recursos para expresar opinión, juicios, sentimientos, etc., discriminación del significado literal y del significado sugerido, relación con el contexto, identificación y comparación de distintos campos temáticos en los que pueden agruparse los tópicos de estos actos, comprensión de la lectura, expresión oral y escrita (Santana, 2005:11).

As potencialidades da Banda Desenhada, por exemplo, e refiro-me às mais populares, *Mafalda*, *Mortadelo y Filemón* ou a *Rue del Percebe 13*, vão em diversos sentidos. As tiras de *Mafalda* estão carregadas de ideologias e de formas de ver o mundo. Por outro lado, as tiras da *Rue del Percebe 13* transmitem de forma bastante completa a cultura de um povo e reflectem os seus aspectos históricos, sociais e económicos, os modos de vida e os costumes, os hábitos e os modos linguísticos.

Os materiais audiovisuais, sejam os spots publicitários, as curtas-metragens, as séries televisivas ou os filmes, oferecem igualmente potencialidades amplas, assim como a própria oralidade, materializada em “chistes”, “refranes” ou expressões idiomáticas.

Ao longo deste percurso, muitas foram as ideias e perspectivas de didactização de materiais que, dadas as características da escola de acolhimento, não puderam ser postas em prática. No entanto, sempre numa perspectiva de aprendizagem e tentando tirar proveito das vantagens deste tipo de materiais, muitas das ideias acabaram por ser



utilizadas na minha vida profissional enquanto professora de espanhol língua estrangeira. Sei que este relatório versa essencialmente sobre a prática da P.E.S., no entanto, embora não tenha utilizado todas as potencialidades do material humorístico eleito para as aulas leccionadas no IE, uma vez que a especificidade dos conteúdos a leccionar não o permitia, não posso ignorar formas de trabalhar esse mesmo material para outros níveis de ensino de E/LE em Portugal, fruto das minhas reflexões e da minha prática docente. Tenho plena consciência, contudo, de que as potencialidades do material humorístico que apresento não se esgotam neste relatório.

## **VII. 1. Conteúdos lexicais e gramaticais**

Um dos tipos de texto que mais possibilidades oferecem ao nível do alargamento de vocabulário é a banda desenhada. Aliando o texto à imagem, por si só mobilizadora de atenção e impulsionadora de criatividade e de reflexão, os “cómics” ou “tebeos” são um dos formatos mais recorrentes para veicular o humor, além de serem um género textual de grande aceitação por parte de crianças, adolescentes, jovens e adultos (Durão, 2004 apud Rodriguez, 2005: 344).

Apesar de nas aulas leccionadas no âmbito da P.E.S. o recurso à banda desenhada estar limitado a uma actividade introdutória ou de “precalentamiento”, do tema a desenvolver, numa aula de E/LE, seria possível preparar uma tarefa em torno da tira de Mafalda (cf. nº 5, anexo 5) desenvolvendo o tema dos Direitos Humanos e pedindo aos alunos para enumerarem aqueles que consideram ser os mais importantes como a igualdade, a liberdade, etc. Dependendo do nível dos alunos, há a possibilidade de criar um debate em torno daquele que consideram ser o mais importante de todos, de forma a desenvolver a expressão oral na forma de argumentação, macro-função da competência funcional da língua (*Consejo de Europa*, 2002). Para tornar a actividade mais interessante, incluiria a argumentação a favor de conceitos descabidos como o direito a ter sempre razão ou a liberdade de contar segredos, etc., criando um “juego de roles” que poderia desenvolver a competência comunicativa, ao mesmo tempo em que seriam trabalhados outros aspectos da aprendizagem.

Retomando o spot publicitário da Coca-Cola “Para todos”, numa aula de E/LE, as possibilidades de exploração poderiam ir no sentido do tratamento lexical e gramatical pois a constante enumeração de adjectivos permite o alargamento do

vocabulário relativo à descrição física e psicológica e à descrição de objectos, de pessoas e de acções. Com o mesmo spot poderiam ser trabalhados aspectos como a concordância do género e do número, os pronomes pessoais, os verbos reflexivos e as três conjugações verbais no presente do indicativo.

Outro dos exemplos que poderia ser utilizado com vista ao desenvolvimento dos conteúdos lexicais é o anúncio da *Pedigree* (cf. anexo 11), utilizado aquando da leccionação da unidade didáctica da publicidade. A descrição física, os elementos de vestuário, as expressões e os sentimentos das personagens são temas que poderiam ser desenvolvidos através desta imagem. Dependendo do nível dos alunos, seria ainda possível uma descrição do ambiente e do espaço e uma enumeração dos elementos necessários para a preparação de uma festa.

## **VII. 2. Conteúdos culturais e intercultural**

Como afirma Sonsoles Fernández (2003:28) o objectivo principal da aprendizagem das línguas é o desenvolvimento da competência comunicativa ou a capacidade de interagir linguisticamente de forma adequada nas diferentes situações de comunicação, oral e escrita. Para tal, é necessário que o usuário desenvolva sub - competências linguísticas, pragmáticas, sociolinguísticas e discursivas que englobem conhecimentos ao nível gramatical, lexical, de pronúncia e culturais entre outros. Deste ponto de vista, é pois importante que do ensino da língua faça parte todo um conjunto de conhecimentos culturais dos quais a língua não se pode dissociar uma vez que ela é um reflexo da cultura<sup>26</sup> e do modo de vida de um povo. Ao professor de línguas cabe a tarefa de incluir no processo de ensino - aprendizagem, os aspectos sociais e culturais, veiculando toda uma dimensão globalizante da língua e não a sua restrição a um sistema de regras gramaticais, de forma a desenvolver nos seus alunos uma consciência intercultural, sendo que, como se afirma no *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* “el conocimiento de los valores y las creencias compartidas por grupos sociales de otros países y regiones, los tabúes, la historia común asumida, etc., resulta esencial para la comunicación intercultural” (Consejo de Europa, 2002:11).

---

<sup>26</sup> Ciente da complexidade de definição do conceito, refiro-me a “cultura” como o conjunto dos hábitos e costumes, dos modos de vida de um povo e à forma como se representam na língua.

No que diz respeito às potencialidades do material humorístico, ele constitui um óptimo veículo de transmissão de aspectos culturais pois, na maior parte das vezes, o humor resulta de uma forma de ver e de encarar a realidade e, como tal, é um reflexo da mesma. A título de exemplo, o anúncio da IKEA utilizado numa das aulas leccionadas, mais do que um anúncio publicitário da marca (cf. anexo 12), poderia servir para introduzir referências culturais e histórico - políticas de Espanha. A meu ver, o anúncio veicula valores sociais e revolucionários ao utilizar os códigos de protesto tradicionais dos partidos de esquerda e esses, podem ser associados ao País Basco. A própria exclamação ¡Viva la bata!, possibilita a associação de palavras, lembrando o partido independentista basco “Batasuna” que faz parte do “Movimiento de Liberación Nacional Vasco”.

No que diz respeito à oralidade é possível explorar aspectos socioculturais importantes pois, através do humor, tornam-se visíveis e compreensíveis aspectos importantes para o ensino da língua, como a pragmática, a cultura, o espanhol coloquial, a entoação e a criatividade (García, 2005:124). Recordando uma das actividades que mais me deliciou preparar para trabalhar as variedades linguísticas da língua espanhola, reconheço que a oralidade é, sem dúvida um dos recursos humorísticos mais interessantes. Utilizando como recurso um vídeo dos comediantes espanhóis *Cruz y Raya* foi possível abordar os mal-entendidos que resultam das incompreensões entre os dois falantes, e logo, da diferença entre o espanhol peninsular e o espanhol das Canárias. Simulando uma situação do concurso *Quiere ser millonario*, o vídeo mostra o apresentador e o concorrente envolvidos numa conversação verdadeiramente hilariante<sup>27</sup> decorrente da incompreensão fonética de ambos. A resposta dos alunos a este vídeo foi, como esperava, bastante positiva pois o vídeo por si só é bastante divertido. Apesar de conseguirem identificar a origem dos mal-entendidos praticamente aquando da primeira visualização, na hora de identificar em concreto cada uma das formas, foram necessárias mais repetições, pois a rapidez da conversação não permitia, mesmo a alunos deste nível, a anotação da totalidade das palavras que originavam a confusão fonética. Trabalhando a competência linguística ao nível fonético, o vídeo permitiu trabalhar também a competência sociocultural e sócio - pragmática, sendo um exemplo daquilo que defende Isabel Casal (2000:445) ao referir que as possibilidades de exploração do

---

<sup>27</sup> Video disponível no Youtube em: [http://www.youtube.com/watch?v=KIUdSROpR\\_A](http://www.youtube.com/watch?v=KIUdSROpR_A) (02/09/2010).

material humorístico são múltiplas porque implicam os alunos de forma constante, aos quais se pode propor trabalhar tanto os aspectos expressivos, como os aspectos estéticos da língua.

Ainda assim, o balanço desta actividade foi bastante positivo e seguramente será uma actividade a repetir com alunos de E/LE pois estou segura de que a essência da conversação e a origem dos mal-entendidos estarão ao alcance mesmo de alunos de nível linguístico mais baixo.

### **VII. 3. Conteúdos ideológicos**

Uma vez que os materiais humorísticos têm por base uma determinada visão da realidade, é possível esperar que muitos deles veiculem, implícita ou explicitamente, ideologias de vários tipos.

Dois dos materiais com os quais trabalhei tornam evidente uma determinada ideologia. Apesar do seu efeito cómico, ambos tendem a incutir no receptor um modelo de comportamento. Em situação de sala de aula, ambos constituem recursos úteis para abordar temas como a condução sob o efeito do álcool (cf. anexo 13a) ou a saúde e a vida activa (cf. anexo 13b). Ainda que no contexto específico da minha P.E.S. não fosse possível fazê-lo, considero que ambos os materiais constituem um bom ponto de partida para a enumeração e argumentação em defesa de prós e contras relativamente aos dois temas, trabalhando vários aspectos da competência comunicativa e, ao mesmo tempo, veiculando normas de conduta para uma vida em sociedade.

### **VII. 4. Desenvolvimento de competências de aprendizagem**

No que diz respeito ao desenvolvimento da competência linguística e das suas subcompetências, distinguidas no *MCER* (*Consejo de Europa*, 2002), é importante que o professor conceba actividades que possam desenvolver as competências básicas de expressão oral e escrita.

Da minha experiência das aulas leccionadas à turma de *1º Bachillerato*, maioritariamente com recurso a material humorístico, é possível concluir que foram trabalhadas as quatro competências básicas.

A expressão oral foi trabalhada, muitas vezes, a partir da competência auditiva, quer de forma recíproca (em situações de pergunta - resposta), quer de forma não recíproca, (em situações de exposição a material audiovisual). Reconheço, aliás, que a estruturação de algumas tarefas, nomeadamente em grupos pequenos, proporcionou mais facilmente a interacção e a comunicação e, conseqüentemente, o desenvolvimento da expressão oral. A actividade de análise de anúncios publicitários, por exemplo, foi uma das actividades mais ruidosas o que foi naturalmente, consequência de uma saudável interacção comunicativa entre os alunos.

O “turbillón de ideas” gerado a partir de um dos quadros de representação do *Lazarillo de Tormes* revelou-se bastante produtivo pois considero que o factor humor presente na imagem potenciou a criatividade e a expressão oral. Da mesma forma, uma das tiras de Mafalda usadas nas aulas de 1º Bachillerato (cf. nº 6, anexo 5) poderia servir como introdução a uma discussão sobre o papel e os deveres de pais e filhos, trabalhando assim a expressão oral ou escrita a partir da compreensão leitora.

Uma das actividades que mais contribuiu para o desenvolvimento da compreensão escrita foi a leitura de excertos do Tratado I da obra *El Lazarillo de Tormes* na qual os alunos tiveram de interpretar vários aspectos do texto. A expressão escrita foi, também, uma das competências trabalhadas ao longo de algumas actividades em que foi pedido aos alunos que tirassem anotações ou respondessem a questões específicas. Uma dessas actividades foi uma ficha de autoavaliação da unidade didáctica da publicidade, na qual pedi aos alunos que respondessem a questões relacionadas com os conteúdos, maioritariamente, revelando as suas aprendizagens (cf. anexo 14).

## **VII. 5. Dificuldades e perigos na utilização do humor**

As capacidades de rir e de apreciar o humor, ainda que próprias do ser humano, são diferentes em cada um de nós. Este facto faz com que não haja garantias de que o mesmo material resulte da mesma forma para todos. Quem já não passou pela experiência de contar uma anedota sobre a qual ninguém ri? Cheia de expectativas, já utilizei material que considerei cómico e que resultou numa reacção de indiferença por parte dos alunos. A utilização deste tipo de material reside numa escolha por parte do professor que tem de estar consciente de que este, como qualquer outro material, pode não surtir o efeito esperado. Nalguns casos, pode não existir uma predisposição para o

humor mas, em outros, a falta de reacção ao humor prende-se directamente com a incompreensão por falta dos conhecimentos que o originam.

Tal como indica o *MCER (Consejo de Europa, 2002)*, o ser humano e, logo, o aluno, possuem competências gerais das quais fazem parte vários conhecimentos sobre o mundo e o seu funcionamento. Deste conhecimento do mundo, linguístico, de inferência etc., dependem, pois, a percepção e a compreensão de um determinado aspecto humorístico.

Ao trabalhar com crianças e adolescentes, factores como a falta de conhecimentos socioculturais e o limitado domínio linguístico do idioma podem ser mais evidentes e dificultar, senão mesmo, impedir a percepção do humor pois, segundo Paul McGhee<sup>28</sup> as estruturas cognitivas do um indivíduo estão relacionadas com o desempenho humorístico, uma vez que o humor é uma construção que requer um certo nível de desenvolvimento linguístico e cognitivo (apud Baquero, 2005:31). Neste sentido, recordo uma das tiras de Mafalda em que Manolito troca a palavra “pichiruchi” por “Machu Pichu”. O humor presente na tira só é perceptível na totalidade se o interlocutor souber que uma das palavras é um insulto e, a outra, o nome de uma cidade do Peru. De outra forma, é impossível usufruir do humor presente na tira uma vez que uma das particularidades do material humorístico reside na intuição, na capacidade e na rapidez de cada um para o perceber pois, como refere García “el humor posee una característica que lo hace único: cuanto más se lo explica (y mejor se lo entiende) ... más se corre el riesgo de que su gracia o su «chispa» desaparezca” (2005:130).

Uma das formas de ultrapassar este tipo de dificuldade passa, por um lado, pela cuidada selecção de materiais adequados ao nível de conhecimentos linguísticos dos alunos, para que a sua função humorística surta efeito de forma espontânea. Por outro lado, é possível ultrapassar estas dificuldades através da preparação prévia de actividades de activação e de ampliação de conhecimentos, trabalhando as potenciais dificuldades do material, sobretudo de ordem linguística (García, 2005:130).

Ao trabalhar com material humorístico é necessário ter em conta o tipo de humor com o qual se trabalha pois, como referido no capítulo V, apenas deve ser levado para a sala de aula o humor positivo, evitando as formas de humor que assentam na discriminação, no sexismo e nos estereótipos, passíveis de potenciar atitudes negativas. Igualmente importante é a consciência de que outros tipos de humor, como a ironia e o

---

<sup>28</sup> Paul McGhee publicou em 1971o artigo *The Role of operational thinking in children's comprehension and appreciation of humor*.

sarcasmo, devem ficar de fora da sala de aula sob pena de causar ressentimento, ansiedade e medo nos alunos.

A utilização excessiva do humor também acarreta o perigo de transformar a imagem do professor, levando-o a perder credibilidade e respeito.

A utilização do material humorístico na sala de aula não está, portanto, isenta de dificuldades ou de riscos. Ao professor cabe a tarefa de fazer uma selecção cuidada do material a utilizar, utilizando o humor de forma sensata e na medida certa, mantendo a consciência de que, como é normal na actividade docente, nem sempre os resultados serão os esperados.

## **VIII. VANTAGENS DA UTILIZAÇÃO DO HUMOR NA SALA DE AULA**

Estudos científicos recentes (Osterweil, 2000) apontam os benefícios do humor enquanto terapia. Outros autores referem, igualmente, que o humor é um moderador da ansiedade, do stress e da depressão e um relaxador da tensão muscular, o que acaba por influir de forma positiva na saúde (Jáuregui e Solís, 2006:45). O humor e o riso ajudam a desdramatizar as preocupações e a encarar a vida de forma positiva pois o humor tem a capacidade de nos fazer esquecer de nós próprios e dos nossos problemas e medos (Chiasson, 2002), mesmo que seja por pouco tempo.

Pese embora a existência de dificuldades e de riscos que decorrem da utilização do humor enquanto estratégia didáctica, os efeitos da sua utilização justificam o risco, como se pode perceber pela opinião de um professor ao referir

humour is vital. It makes the connection between the teacher and the students at a different level – not intellectual, but in terms of human relationships. It adds an extra dimension, it breaks up a lesson, it relaxes them and makes them more open to learning. And it relaxes me too (Senior, 2001:45).

Além de estudos científicos que registam os benefícios do humor ao nível individual e colectivo, inúmeros estudiosos do tema do humor como ferramenta didáctica (Ziv, 1982; Berk, 2002; Fernández, 2003; Guitart, 2008, Jáuregui e Fernández, 2009) são unânimes em afirmar a existência de benefícios em vários níveis do processo de ensino -aprendizagem.

## VIII. 1. Humor e o ambiente de aula

Um ambiente saudável e propício à aprendizagem de uma língua (L2 ou LE) pressupõe, entre outras características, que os alunos não tenham medo de se expressar nessa língua. Reconheço que o medo de errar e de encarar a crítica ou o ridículo podem criar uma tensão e uma ansiedade tais que não permitem ao aluno expressar-se ou sequer tomar parte activa no processo de ensino - aprendizagem. Segundo Carita e Fernandes (2002:65), o papel profissional do professor estrutura-se em torno daquilo a que Bales (1950) designou de dupla dimensão. Por um lado, o professor deve organizar e orientar o processo de aprendizagem com vista a atingir os objectivos e, por outro, deve animar e gerir o grupo, trabalhando-o na sua dimensão sócio-relacional.

A imagem do professor formal e inacessível desde há alguns anos que tem vindo a ser posta em causa e Gerald Fleming (1966:1) defendeu mesmo a necessidade de humanizar a imagem do professor ao propor a integração do humor no ensino de línguas, como forma de aproximação aos alunos. Estudos mais recentes (Senior, 2001) mostram que o humor tem um papel importante nas relações que se estabelecem entre alunos e professores, ao ajudar a desenvolver e a manter a coesão da turma. O humor une a turma, relaxa os alunos e encoraja-os à participação (Senior, 2001:45), o que põe em evidência o papel social do humor, como aliás defendeu Henri Bergson<sup>29</sup> (1900) numa das mais inovadoras teorias sobre o riso.

Porque o humor é universal e porque muitas vezes nos rimos porque vemos alguém a rir, ou seja, por contágio (García, 2005; Engrácio, 2008), ao utilizá-lo nas suas aulas, o professor está a quebrar o gelo e as barreiras culturais, aproximando-se dos alunos e aproximando-os entre si pois segundo palavras do cómico Victor Borge “la risa es la distancia más corta entre dos personas” (apud Jáuregui & Fernández, 2009:210).

Ao longo da realização da P.E.S. foi possível verificar que, tanto o professor orientador como os alunos das várias turmas, faziam uma utilização recorrente do humor e, durante a leccionação de aulas enquanto estagiária, muitas vezes foi este o recurso utilizado para acalmar a inquietação e a minha própria ansiedade. Outros momentos, em que a tensão e a agitação surgiam, foram dissipados através da utilização do humor por parte do professor orientador pois o uso adequado do humor permite criar

---

<sup>29</sup> *Le Rire. Essai sur la signification du comique.* Éditions Alcan. Paris, 1924. Edição Eletrónica de Bertrand Gibier. 2001.



um clima positivo e divertido, no qual as tensões e as hostilidades se resolvem (Jáuregui e Fernández, 2009:210), o que parece resultar como estratégia de diminuição de conflitos.

Este facto parece tornar-se mais válido se tivermos em conta uma das mais antigas teorias sobre o humor e o riso segundo a qual o riso é uma forma de libertação física da tensão acumulada. Segundo Freud, na sua *Teoria do Alívio*, o ser humano vai acumulando energia que se liberta através do riso. O autor distingue três fontes do riso: as anedotas<sup>30</sup>, o humor e o cómico, e todos envolvem a economia de energia psíquica. As anedotas envolvem a acumulação de energia usada para reprimir impulsos e desejos sexuais ou pensamentos hostis impostos pela sociedade; o cómico envolve a energia cognitiva que deveria ser usada para resolver desafios intelectuais; o humor envolve a carga de energia emocional usada para tratar situações que são ligeiras e que não requerem essa energia. Assim, o riso advém da energia acumulada e que poderia ter sido gasta em outras acções, concebendo-o como um meio de obtenção de prazer e de superação da dor<sup>31</sup>. Assim, proporcionar um ambiente relaxado pode ser uma forma de prevenir a hostilidade e a indisciplina na sala de aula.

## **VIII. 2. Humor e motivação**

Vários são os factores que condicionam o sucesso da aprendizagem de uma língua. A motivação é um factor afectivo importante enquanto elemento condicionante da aprendizagem, para o qual contribuem essencialmente elementos de três níveis distintos: o linguístico, o do aluno e o da situação de aprendizagem. O que importa destacar, no âmbito deste trabalho, diz respeito aos factores que interferem ao nível da situação de aprendizagem, i.e., as componentes motivacionais do curso, os componentes motivacionais do professor e os componentes motivacionais do grupo. Deste ponto de vista, a motivação assenta basicamente numa premissa modificável pois as alterações da motivação existem em função de todos os participantes do processo de ensino - aprendizagem (Bergillos, 2008:310) e, logo, do professor.

---

<sup>30</sup> A palavra “Witz” da obra original de Freud (*Der Witz und seine Beziehung zum Unbewußten*, 1905) foi traduzida para o inglês por “Jokes” e para o português por “chiste”, “piada” ou “anedota” pelo que a minha escolha resulta de uma opção pessoal.

<sup>31</sup> Catarina de Castro, s.v. «cómico» *E-Dicionário de Termos Literários*, coord. de Carlos Ceia, ISBN: 989-20-0088-9, <<http://www.fcsh.unl.pt/edtl>> (29/07/2010).

Ao utilizar o humor, o professor está a criar condições que proporcionam uma atmosfera descontraída na aula e a tornar as aulas mais interessantes e, logo, a contribuir para o desenvolvimento motivacional. Através do humor, atrai-se a atenção dos alunos para o material didáctico e estes tornam-se mais presentes e participativos na aula (Jáuregui e solís, 2006:45) o que, aliado a um enfoque comunicativo, gera atitudes mais positivas e níveis de motivação mais elevados, contribuindo, portanto, para o acto de aprendizagem (Littlewood, 1984 apud Bergillos, 2008:310).

Ao sentir que o espaço de aula é um espaço no qual pode interagir sem medos e comunicar de forma divertida, o aluno estará certamente mais motivado para a aprendizagem. Existe melhor sensação do que escutar o toque de saída e ouvir alguém gritar: - já? Em suma, a utilização do humor ajuda a criar uma vertente lúdica sendo uma forma de evitar a monotonia e de motivar os alunos para a aprendizagem.

### **VIII. 3. Humor e aprendizagem**

Ao contrário do que acontece com a L1, quando nos referimos a uma L2 ou LE, referimo-nos essencialmente a um processo de aprendizagem<sup>32</sup> nos quais interferem factores condicionantes, como a motivação, e processos cognitivos. Os benefícios da utilização do humor na sala de aula, neste campo, prendem-se com a forma como ele produz efeitos em algumas operações cognitivas, como a atenção e a concentração, o pensamento analítico, a criatividade e a memória.

O material humorístico, ao ser mais apelativo, aumenta os níveis de atenção do aluno e, logo da concentração, facilitando a recepção de informação. A aproximação que produz o humor positivo tem efeitos sobre a flexibilidade mental e fomenta a criatividade e a imaginação (Jáuregui e Fernández, 2009:211), pois o humor implica imagens incongruentes ou surpreendentes e trocadilhos ou jogos de palavras, estando, portanto, associado ao pensamento divergente, o que contribui para a capacidade de potenciar a eficácia comunicativa (Martín 2008 apud Jáuregui e Fernández, 2009:211).

Segundo Morant (2006), o humor tem a capacidade de implicar os alunos no processo de ensino e logo, de suscitar o seu desejo de aprender. Ao utilizar a componente humorística, o professor está a propiciar um ambiente divertido retirando a

---

<sup>32</sup> Segundo Thatcher (2000) o vocábulo “aquisição” reserva-se para a língua materna, todas as outras línguas aprendem-se, não se adquirem (apud Martín 2008:261).

máscara da formalidade da matéria, o que ajuda a melhorar a compreensão dos conceitos mais difíceis e a reter a informação nova, uma vez que o que é divertido resulta mais memorável (Morant, 2006:89). Arroyo Fernández refere mesmo que “cuando logramos hacer reír al estudiante al tiempo que está recibiendo un input linguístico, hacemos que aumenten las posibilidades de que los estudiantes recuerden este input: la risa dispara la producción de catecolaminas (adrenalina y noradrenalina), hormonas que facilitan la retención en la memoria a largo plazo.” (apud Verdejo, 2003:347). Outros autores acrescentam que, além de facilitar a retenção de informação nova, ajuda à fixação do que já se conhece: (Fernández e Kanashiro, 2006:79), aumentando assim a probabilidade de êxito na aprendizagem.

A título de exemplo, recorde a situação<sup>33</sup> em que usei um vídeo do grupo musical argentino *Les Luthiers* que interpretam um bolero com o título “Perdónala”, que mais não é do que uma conversa entre amigos sobre uma desilusão amorosa<sup>34</sup>. A visualização do vídeo e a sequência de desabafos e de conselhos revelou-se um momento de diversão não só pelo factor humorístico associado, mas também por se tratar de um assunto próximo da vida real e do interesse dos alunos que, na adolescência experienciam as primeiras desilusões amorosas. Além de ter estimulado a expressão oral, foi útil para trabalhar conteúdos gramaticais como os pronomes pessoais e, por fim, a expressão escrita ao pedir aos alunos que se imaginassem numa situação parecida e que escrevessem a um amigo sobre como terminar uma relação. Através da utilização deste material, verificou-se um incremento significativo do interesse dos alunos, visível na pronta realização das tarefas propostas e no divertimento que elas lhes proporcionavam, o que exemplifica a aplicação da expressão *docere et delectare*. Dias mais tarde, foi possível constatar que os alunos ainda cantarolavam partes da canção, o que parece ser uma manifestação de como, aquilo que nos diverte se torna mais fácil de memorizar.

Verifica-se, assim, que a integração do humor como recurso metodológico incide de forma positiva na aprendizagem de uma língua, pois melhora a aquisição de conhecimentos e desenvolve atitudes de abertura face à aprendizagem, ao mesmo tempo que ajuda ao desenvolvimento cognitivo e proporciona uma sensação de satisfação

---

<sup>33</sup> Em paralelo à P.E.S., leccionei ao longo deste ano lectivo numa escola secundária em Setúbal onde tive oportunidade de pôr em prática actividades e de utilizar materiais nos quais a vertente humorística estava presente.

<sup>34</sup> Video disponível no youtube em <http://www.youtube.com/watch?v=IZFLBJNH-tU&feature=related> (05/09/2010).

(Guitart, 2008:7). Quando preparado e trabalhado cuidadosamente, é possível considerar que, a par com o encorajamento, o humor pode ser uma das ferramentas mais úteis a utilizar pelos professores de línguas para tornar a sala de aula mais convidativa e conducente à aprendizagem (Chiasson:2002).

## **IX. RESULTADOS**

O humor tem efeitos benéficos a vários níveis e a exposição anterior mostra o quão frutífero pode ser a sua contribuição para o processo de ensino - aprendizagem.

Embora considere que teria sido importante, não foi possível testar, de forma científica, de que modo o recurso ao humor enquanto ferramenta didáctica contribuiu para a memorização e para a consolidação dos conteúdos veiculados devido, principalmente, a duas razões: a inexistência de uma amostra de controlo e a impossibilidade de realizar momentos formais de avaliação dos conteúdos leccionados. No entanto, através da realização de fichas de auto-avaliação no final de cada unidade didáctica, foi possível admitir a existência de aprendizagens e de novos conhecimentos.

Através da observação directa dos efeitos exteriores provocados nos alunos pelo recurso ao humor, é possível dizer que na maior parte dos casos, os materiais utilizados suscitaram a surpresa e o riso. Noutros casos, o esboço de um sorriso foi o suficiente para criar um sentimento de satisfação perante a tentativa de tornar a aprendizagem mais agradável. Considero que estes efeitos contribuíram em grande medida para um maior desenvolvimento da competência comunicativa pois estimularam quase sempre a interacção e a participação oral. O carácter dos materiais utilizados cumpriu os objectivos definidos e aumentou o nível de atenção, interesse e motivação por parte dos alunos.

Ao contrário do que inicialmente receava, a integração do humor nas aulas leccionadas não afectou a minha autoridade enquanto professora, pois nunca senti qualquer forma de desrespeito pelas regras definidas ou pelas indicações dadas. Pelo contrário, é possível verificar que a utilização do humor nas aulas leccionadas na turma de *1º Bachillerato* contribuiu para uma aproximação entre professora e alunos, proporcionando um ambiente positivo e saudável, no qual se tornou fácil e divertido trabalhar, sem a tensão própria das primeiras aulas com um novo professor. Da mesma forma, não considero que a utilização da componente humorística tenha influenciado

negativamente o comportamento dos alunos. A agitação e interação que se verificaram em determinados momentos foram, na maioria das vezes, manifestações do contacto com alguns materiais. A integração da componente humorística permitiu, também, despertar o interesse dos alunos para a leitura do texto literário.

Numa tentativa de perceber de que forma encaram os alunos a exploração do humor nas aulas, realizei um questionário que, por assentar em opiniões e pontos de vista, não pode ser considerado um instrumento científico válido, no sentido de garantir a fiabilidade e validade dos resultados. Ainda assim, dos resultados do mesmo (cf. Anexo 15), é possível afirmar que a quase totalidade dos alunos, cerca de 85%, considera que as aulas passam mais depressa quando são divertidas. De entre 26 alunos que responderam, grande parte dos alunos considera que a diversão proporcionada pelo humor na sala de aula aumenta o seu interesse e o grau de memorização (77%). Por outro lado, os resultados mostram ainda algumas crenças. Cerca de 58% dos alunos responderam que o ambiente propício à aprendizagem é o ambiente calmo e de silêncio e apenas 38% discordaram da ideia de que o bom professor não é aquele que brinca na sala de aula, mas sim aquele que adopta uma atitude séria. Cerca de 35% concorda com a afirmação e cerca de 27% dos alunos não sabe. No que diz respeito às aulas leccionadas, a grande maioria dos alunos considerou que as aulas foram divertidas e que os materiais utilizados foram interessantes.

No que diz respeito ao grupo de alunos que motivou o meu interesse pela escolha da turma de *1º Bachillerato*, verificou-se uma participação activa por parte de todos os alunos, realizada através da participação oral e do cumprimento das tarefas propostas. De uma forma geral, é possível afirmar que a utilização da componente humorística contribuiu para o bom ambiente de sala de aula e para o estabelecimento de uma relação benéfica entre todos, sendo que a generalidade dos alunos aprecia a integração nas aulas da vertente lúdica criada pelo humor, os que lhes permite sentirem-se mais interessados e motivados para as aprendizagens.

## CONCLUSÃO

Concluído o percurso que constituiu a realização da Prática de Ensino Supervisionada no *Instituto Español Giner de los Ríos* tentei espelhar neste relatório o que considero terem sido os passos e as reflexões mais importantes.

Através da análise do trabalho desenvolvido ao longo da P.E.S., é possível concluir que a integração da componente humorística na sala de aula pode contribuir de forma benéfica para o processo de ensino - aprendizagem da língua espanhola.

A presença natural e constante do humor na vida diária permite a existência de uma vasta diversidade de material autêntico com inúmeras potencialidades, o qual, utilizado como um meio para atingir os objectivos de aprendizagem definidos, se apresenta como uma importante ferramenta didáctica. Quando aliado a uma cuidada selecção e preparação prévias, a utilização do humor positivo, integrado em tarefas que têm por base uma metodologia comunicativa inserida num contexto real, contribui, não só para aumentar o interesse e a motivação, como também para estimular a interacção e as competências comunicativas, proporcionando um ambiente de aula impulsionador de aprendizagens. Para tal, é importante que o professor deixe transparecer na sua prática diária a sua própria motivação, a qual, tal como o riso, contagia os seus alunos levando-os a assumir um papel activo nas suas aprendizagens e a crescer como estudantes autónomos.

A reflexão decorrente da realização da P.E.S. permitiu-me, ainda, reconhecer que o fim deste percurso significa apenas o início de um outro, o da formação contínua. Ciente de que a actividade docente pode ser sempre aperfeiçoada, parece-me, mais do que nunca, que a busca permanente pela aquisição e aprofundamento de saberes, mais do que um complemento, é parte integrante e enriquecedora da actividade profissional da docência.

## BIBLIOGRAFIA

### Livros

BERGSON, Henri (1900). *Le Rire. Essai sur la signification du comique*. Éditions Alcan. Paris, 1924. Edição Eletrónica de Bertrand Gibier. 2001.

CARITA Ana e Graça FERNANDES, (2002). *Indisciplina na Sala de Aula*. 3ª ed. Editorial Presença. Lisboa.

CEIA, Carlos (2004). *A Literatura ensina-se? Estudos de Teoria Literária*. Edições Colibri. Lisboa.

CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Disponível em <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/> Consultado em [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf) (18/08/10)

ESTRELA, Maria Teresa (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. 3ª ed. Porto Editora. Porto.

FERNÁNDEZ, Sonsoles (2003). *Propuesta Curricular y Marco común europeo de referencia. Desarrollo por tareas*. Edinumen. Madrid.

FREUD, Sigmund (1977). “Os chistes e a sua relação com o inconsciente.” In *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Trad. da edição inglesa por Jayme Salomão. Vol. VIII. Edição Standard Brasileira. Imago. Rio de Janeiro. Consultado em <http://www.cipedya.com/doc/101731> (27/07/2010).

HARMER, Jeremy (1993). *The Practice of English Language Teaching*. Longman. Harlow.

HOBBS, Thomas (2003). *Leviatã: ou matéria, forma e poder de uma república eclesiástica e civil*. Trad. por João Paulo Monteiro, Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Martins Fontes. Edição digital consultada em: <[http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/marcos/hdh\\_thomas\\_hobbes\\_leviatan.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/marcos/hdh_thomas_hobbes_leviatan.pdf)> (15/08/10)

NUNAN, David (1998). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Trad. por María González Davies. Cambridge University Press. Madrid.

POLLOCK, Jonathan (2001). *Qu'est-ce que l'humour?* Klincksieck Études. Paris.

SCRIVENER, Jim (1994). *Learning Teaching*. 2<sup>nd</sup> Ed, Heinemann. Oxford.

SILVA, M. C. V. da (2008). *Diversidade Cultural na Escola: Encontros e Desencontros*. Coleção Pedagogia e Educação. Edições Colibri. Lisboa.

WAINRYB, Ruth (1992). *Classroom Observation Tasks*. Oxford University Press. Oxford.

## Artigos

ALARCÃO, Isabel. (2008). “Desafios actuais ao desenvolvimento da Didáctica de línguas em Portugal”. In Rosa Bizarro (org) *Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras hoje: Que Perspectivas?*. Areal. Porto. 10-14.

ARENDT, Hanna (1996). “La crisis de la educación”. In *Entre el pasado y el futuro*. Trad. por Ana Luisa Poljak Zorzut. Edições Península. Barcelona. 185-208.

BARALO, Marta (2002). “Mestizaje e interculturalidad en la variación diatópica y su incidencia en español/LE”. In *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad. Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE*. Murcia 2-5 de octubre de 2002. Ed. 2003. 152-164.



BEÑITEZ, G. S. (2009). “El uso de las imágenes en la clase E/LE para el desarrollo de la expresión oral y escrita.” *II Jornadas de Formación de profesores de ELE: estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China*. Nº 8. Suplementos MarcoELE ISSN 1885-2211.

BERDET, E. Forgas (2007). “El lugar de la Literatura, la Historia y el Arte en la enseñanza de E/LE”. In *Actas del I Congreso Internacional de Lengua, literatura y Cultura Española*. Valencia. 213-228

BERGILLOS, F. Lorenzo (2004). “La motivación y el aprendizaje de una L2/LE”. In *Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)”: Vademécum para la formación de profesores*. J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo. SGEL. Madrid. 305-328.

BERWALD, Jean-Pierre. (1987). “Teaching Foreign Languages with Realia and Other Foreign Material”, *ERIC Q&A*. 1 - 6.

CABRERA, María del Carmen (2006). “El español como lengua extranjera: pautas de actuación docente en una escuela plural”. In *Revista electrónica de didáctica, RedELE* nº 6. Consultado en <http://www.educacion.es/redele/revista6/MCarmenQuiles.pdf> (30/07/10)

CASAL, Isabel Iglesias (2000). “Sobre la anatomía de lo cómico: recursos lingüísticos y extralingüísticos del humor Verbal”. In *¿Qué Español Enseñar? Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de ÁSELE*. Zaragoza 13-16 septiembre 2000. 439 - 449.

CHAVEZ, María de los Ángeles Lamprea e GUTIÉRREZ Juan Pablo Mora (2000). “Los anuncios publicitarios de televisión en la clase de español”. In *¿Qué Español Enseñar? Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de ÁSELE*. Zaragoza 13-16 septiembre 2000. 843-850.

CARRETERO, Cristina Sánchez (1997). "El aprendizaje de lenguas a través del humor". In *Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas*. Nº 9. 141-148.

CARVALHO, Ana (1993). "Materiais Autênticos no Ensino de Línguas Estrangeiras". In *Revista Portuguesa de Educação*. Nº2. 117 – 124.

DÍAZ, C. G. (2004). "Los contenidos culturales". In *Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*: *Vademécum para la formación de profesores*. Enseñar J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo. SGEL. Madrid. 835-851.

FERNÁNDEZ Solís, J. D. (2003). "El valor pedagógico del humor". In *Rev. Proyecto Hombre* Nº 44. Tema Monográfico. Marzo de 2003. 27-38.

FLEMMING, Gerald (1966). "Attitudes to Modern Language Teaching Aids". In *Audio-Visual Language Journal*. Vol. 3. N. 3. London. 1-7.

GARCÍA, Pedro J. Alonso. (2005). "Riendo se entiende la gente: el humor en la clase de ELE". In *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de ÁSELE*. Oviedo. Ed. 2006. 124-132.

GARRIDO, Rosario M. (2005). "Interferencias lingüísticas en el aprendizaje de una segunda lengua." *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de ÁSELE*. Oviedo. Ed. 2006. 481-485.

GUITART, Monica. (2008). "¡Permitido Reír... Estamos en clase!" *XX Congreso de la Sociedad Internacional para los Estudios de Humor (ISHS)*. Alcalá de Henares. [Online]. Consultado em <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area3/Ciencias%20naturales%20y%20su%20didactica/103%20-%20Guitart%20-%20Fac%20Ing%20-%20UN%20Cuyo.pdf> (09/08/2010).

GURREA, M. T. (2007). “Los estilos de aprendizaje aplicados a la enseñanza del español lengua extranjera”. In *Actas del III Foro de Profesores de Español como Lengua Extranjera*. Universitat de València. 227-230.

JÁUREGUI, E. e FERNÁNDEZ SOLÍS, J. D. (2006), “El humor positivo en la vida y en el trabajo”. In *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación (CLAC)*. Nº 27. 42-56. Universidad Complutense de Madrid. ISSN 1576-4737. <http://www.ucm.es/info/circulo/> (09/05/2010).

JÁUREGUI, E. e FERNÁNDEZ SOLÍS, J. D. (2009). “Risa y aprendizaje: el papel del humor en la labor docente”. In *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*. Nº 66. 203-215.

KANASHIRO, Daniela Sayuri Kawamoto e FERNÁNDEZ Isabel Gretel M. Eres. (2006). “Léxico, cultura y humor en las clases de ELE”. In *Actas del XIV Seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes*. São paulo. 73-84.

KHER, N. MOLSTAD, S. & DONAHUE, R. (1999). “Using humor in the college classroom to enhance teaching effectiveness in ‘dread courses’”. In *College Student Journal*. Vol. 33. 400-406.

MARTÍN, J. M. (2004). “La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes”. In *Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE): Vademécum para la formación de profesores*. J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo. SGEL. Madrid. 261- 286.

MARTIN, N. K., YIN, Z., e MAYALL, H. (2006). “Classroom management training, teaching experience and gender: Do these variables impact teachers’ attitudes and beliefs toward classroom management style?”. In *Annual Conference of the Southwest Educational Research Association*. Austin, TX. Consultado em [http://www.corndancer.com/vox/gnosis/classmgmt/mgmt\\_text/variables.pdf](http://www.corndancer.com/vox/gnosis/classmgmt/mgmt_text/variables.pdf) (22/07/10).

MIQUEL, L. e SANS, Neus (2004). “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua” in *Revista electrónica de didáctica RedELE*. Nº 0.

MONTALBÁN, Fernando Álvarez (2007). “El uso de material auténtico en la enseñanza de ELE”. In *Congreso internacional: Una lengua, muchas culturas*. Granada. 1-14.

MORANT, Ricard (2006). “¿Con humor se explica y se aprende una lengua mejor?” in *Pragmalingüística*. Nº 14. 87- 99.

MOYA, Francisco Ernesto Puertas (2008). “¿Integrar o desintegrar la literatura en las clases de E/LE?”. In *Actas del III Congreso sobre la enseñanza del español en Portugal*. Lisboa 26-28 de junio. 164-172.

RODRÍGUEZ, Verónica Grande (2005). “A la lengua con humor: un ejemplo práctico a través de los cómics”. In *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*. Oviedo. Ed. 2006. 343-352.

ROJO, L. M. (1995). “Bilingüismo y diversidad cultural en el aula”. In *Didáctica 7*. Servicio de Publicaciones UCM. Madrid. 309-320.

SÁEZ, F. T. (2007). “Enseñar nuevas lenguas en la escuela: L1, L2, LE..., NL”. In *Revista de Educación*, 343. Mayo-agosto. 71-91.

SAN EMETERIO, M. <sup>a</sup> Emiliana R. (2003). “‘Para todos’: la publicidad en la clase de español”. In *Medios de Comunicación y Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. XIV Congreso Internacional de ASELE*. Burgos. 1004-1013.

SANTANA, C. A. V. (2005). “La Ironía y el humor como unidades del componente cultural en la clase de lengua extranjera” In *Lingua Americana Año IX*, nº16. 91-115.

SAVATER, Fernando (1997). “Educar es universalizar”. In *El valor de educar*. Editora Ariel. Barcelona. 80- 91.

SENIOR, Rose (2001). "The role of humour in the development and maintenance of class cohesion." In *Prospect*. Vol. 16. N. 2. 45-54.

VERDEJO, Noelia González (2003). "Humor se escribe con U de universal". In *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad. Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE*. Murcia, 2-5 de octubre de 2002. 346-357.

VILÀ, Javier Llovet (2008). "Reflexionar para aprender E/LE y enseñar E/LE para aprender a reflexionar". In *II Congreso nacional: Multiculturalidad y norma policéntrica: Aplicaciones en el aula de ELE*. Bergen. 1-10.

### **Artigos digitais**

CRUCES, Antonio José L. (2004). "Introducción a «La risa en la literatura española»". (Antología de textos). In *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. Alicante. Consultado em <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/79104175007461273000080/p0000001.htm> (22/07/2010).

CHIASSEON, Paul-Emile (2002). *Humor in the Second Language Classroom; It's not a Laughing Matter!* [Online]. Consultado em <http://www.caslt.org/Print/humourp.htm> (02/09/2010).

OSTERWEIL, Neil (2000). *He Who Laughs, Lasts; WebMD Medical News*. [Online]. Consultado em: <http://www.webmd.com/news/20001117/he-who-laughs-lasts> (02/09/2010).

RODRÍQUEZ, A. G., e MCKAY, S. (2010). *Professional development for experienced teachers working with adult English language learners*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics. Consultado em <http://www.cal.org/caelanetwork/resources/experienced.html> (11/08/10).

## Dicionários

CASTELEIRO, J. Malaca (dir.) (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa*. Academia das Ciências de Lisboa e Editorial Verbo: vol. I e II.

CENTRO VIRTUAL CERVANTES. *Diccionario de términos clave de ELE*. ISBN: 978-84-691-5710-7. Disponível em:

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm)

## Dissertações e Teses

BAQUERO, B. C. (2005). *Estudio del sentido del humor validación de un instrumento para medir el sentido del humor, análisis del cuestionario y su relación con el estrés*. Universidad de Alcalá. Alcalá de Henares. Tesis Doctoral Universidad de Alcalá. Consultada em [http://dspace.uah.es/jspui/bitstream/10017/438/2/TESIS\\_Primerap.pdf](http://dspace.uah.es/jspui/bitstream/10017/438/2/TESIS_Primerap.pdf) (20/07/2010).

ENGRÁCIO, H. A. (2008). *O Humor na Educação*. Universidade Aberta. Dissertação de Mestrado. Consultada em <http://repositorioaberto.univ-ab.pt/bitstream/10400.2/745/1/LC469.pdf> (10/01/2010).

## **ANEXOS**

## ANEXO 1

### GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE AULA: Interacção

Turma:

Data:

Situação	Elementos da Interação (P- A / A - A)	Tipo de Interação (pergunta/resposta/comentário)	Língua (Português/Espanhol)
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			



## ANEXO 2

### Encuesta

Nombre Johana Quaresma Vázquez  
Edad 17 años  
Fecha y local de nacimiento 10/3/1993, Lisboa

1. Nacionalidad

español/a ☒ portugués/portuguesa ☒ otra ☐Cuál? \_\_\_\_\_

2. El español es mi idioma materno

Sí ☐ No ☒

3. Estudio en el Instituto Giner de Los Ríos hace / Llevo estudiando

Menos de un año ☐ entre un y tres años ☐ más de tres años ☒

4. Mi familia

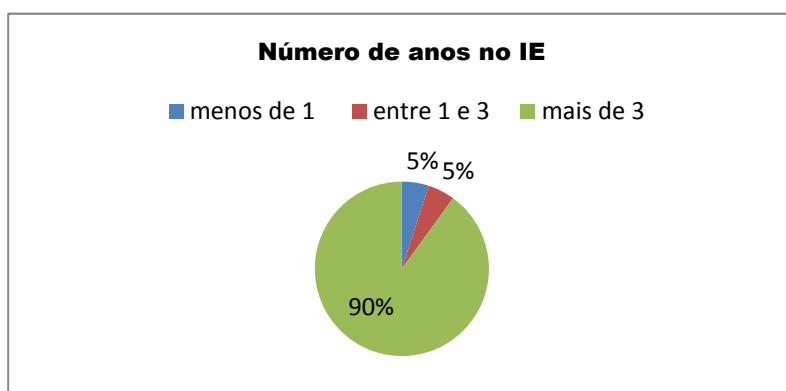
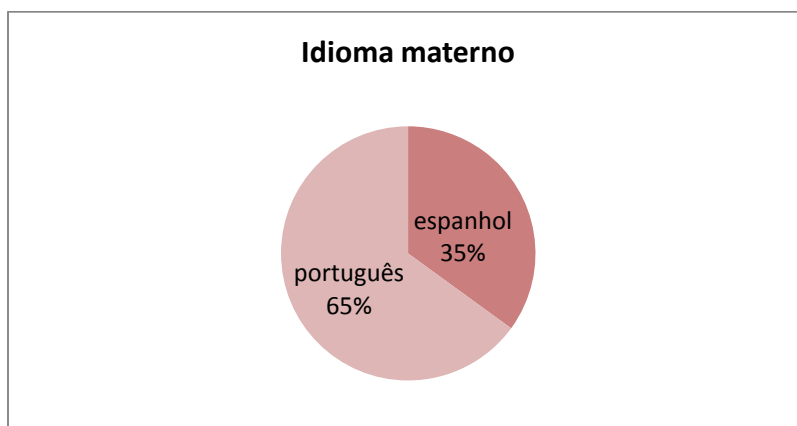
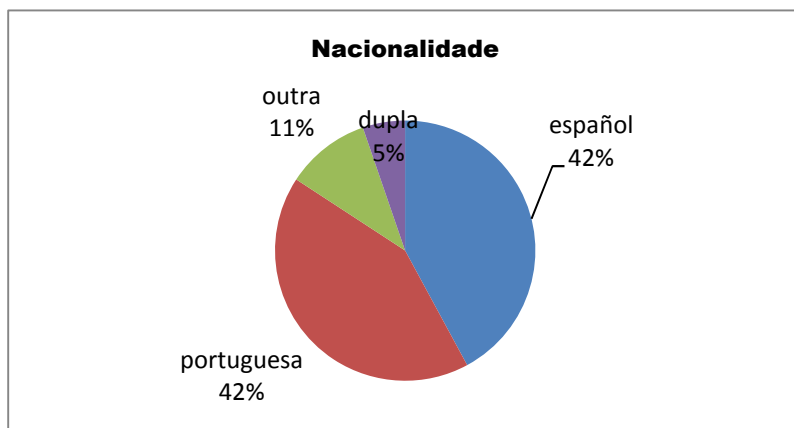
Mi padre es español / hispano ☐  
Mi madre es española / hispana ☒  
Mi padre habla español pero no es español ☐  
Mi madre habla español pero no es española ☐  
Mi padre no habla español ☒  
Mi madre no habla español ☐

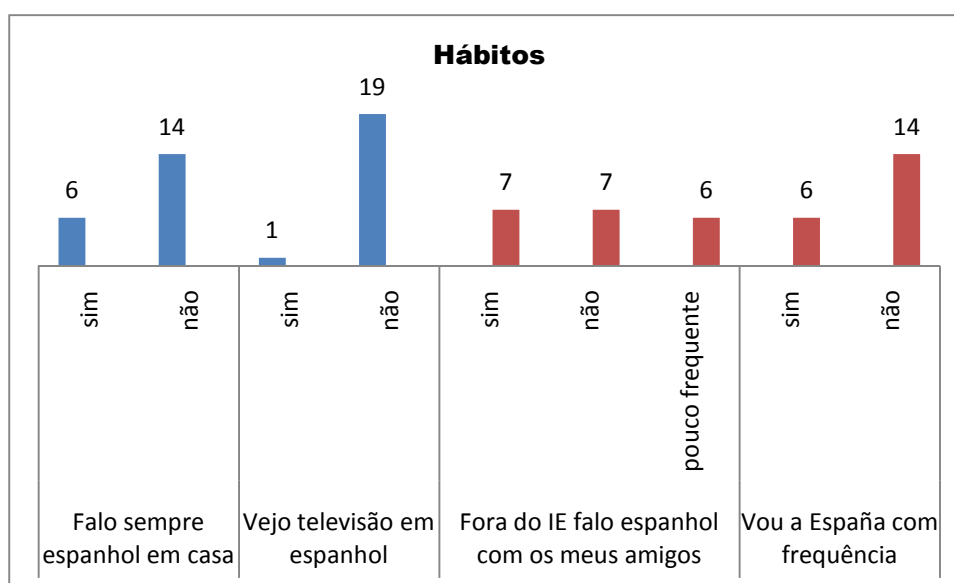
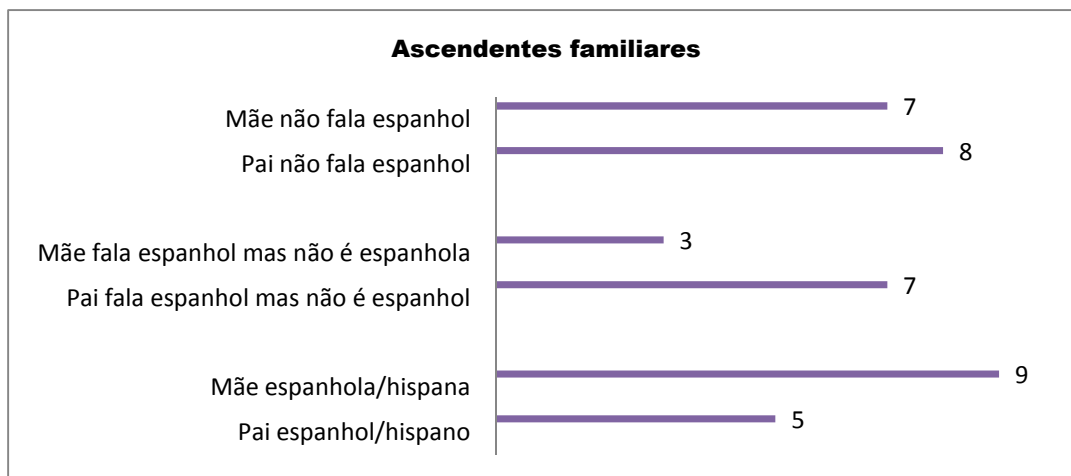
5. Señala la opción adecuada

Hablo siempre español en casa ☐  
Veo la televisión en español ☐ solo a veces  
Hablo español con mis amigos fuera del colegio ☐ con los españoles, a veces.  
Viajo a España a menudo ☒

## ANEXO 3

A realidade linguística da turma 1<sup>º</sup> *Bachillerato*: resultados do questionário





## ANEXO 4



Faculdade de Ciências Sociais e Humanas  
Universidade Nova de Lisboa

Instituto Español "Giner de los Rios"

Consejería de Educación en Portugal

### Planificación de Clase de Lengua Castellana y Literatura

Unidad Didáctica: La publicidad y el texto publicitario			
Curso: 1º BACH	Clase: B	Profesora: Sandra Dias	Fecha: 04.03.10

#### Objetivos de la unidad:

- ☞ Entender la Publicidad como un medio de persuasión.
- ☞ Distinguir tipos de Publicidad según su función.
- ☞ Conocer los distintos medios de comunicación utilizados por la publicidad.
- ☞ Identificar los diferentes recursos utilizados por la publicidad en los distintos medios.
- ☞ Conocer y diferenciar los elementos integrantes de los anuncios: imagen, texto, eslogan.
- ☞ Reconocer los diferentes valores y emociones que transmiten los anuncios publicitarios.
- ☞ Obtener una visión crítica de los estereotipos de género reproducidos en los anuncios publicitarios.
- ☞ Reconocer las clases de mensajes, intenciones e ideologías de los anuncios publicitarios, es decir, los contenidos implícitos y subliminales de los mismos.

#### Evaluación:

- ☞ Observación directa de los alumnos;
- ☞ Atención y interés;
- ☞ Capacidad de comprensión oral y escrita;
- ☞ Participación oral;

Procedimientos	Destrezas e Interacción	Materiales	Tiempo
<b>Saludos e introducción al tema:</b> Se proyecta una tira de Mafalda (1) y se hace la explotación. Los alumnos deberán llegar al tema de la clase que es la publicidad.	Hablar: P-A A-P	Ordenador y Pantalla	5'
<b>La Publicidad y su función:</b> La profesora hace preguntas sobre el tema y se intenta a construir una definición de Publicidad: La Publicidad es un proceso de comunicación que intenta a influir en el comportamiento de los receptores. Las preguntas (y el recurso al cómic presentado) llevarán los alumnos a referir la Lengua como vehículo fundamental y la argumentación/persuasión como su función básica.	Hablar: P-A A-P  Escribir	Ficha de trabajo (4)	5'
<b>Tipos de Publicidad:</b> Se analizan dos anuncios que servirán para que los alumnos reaccionen sobre la finalidad de cada uno de ellos. Se espera que los alumnos distingan la publicidad de tipo comercial y la publicidad de tipo institucional. Se apuntan las características de cada una de ellas.	Leer Hablar Escribir P-A A-P	Ordenador Powerpoint Ficha de trabajo	6'
<b>El Proceso Comunicativo Publicitario:</b> La profesora sigue haciendo preguntas y dando pistas para que los alumnos puedan rellenar la información en falta en el crucigrama.	Hablar Escribir P-A	Ficha de trabajo Pizarra	6'

<p><b>Cómo analizar un anuncio publicitario:</b> Antes de iniciar el análisis, la profesora les da a los alumnos algunas indicaciones a través de una presentación en PowerPoint.</p> <p><b>El código de la Publicidad:</b> Para testar los conocimientos en este punto, se proyectan dos anuncios (2, 3) que deberán ser analizados por todos según:</p> <p>Tipo de Publicidad/Finalidad: Comercial; Elementos de la comunicación: Eslogan, texto y marca; Elementos de la imagen: Mujer, agua, zapatos; Expresión del personaje y su relación con los otros elementos: mujer llorando y nadando en sus lágrimas rodeada de tacones negros (cinésica: el rostro llorando y proxémica: relación agua/lloro/tacones); A quien va dirigido: mujeres Luz y color: azul: agua y negro: lujo Valores: estereotipo de género- mujer como inestabilidad emocional; frivolidad y vanidad.</p> <p>Tipo de Publicidad/Finalidad del anuncio: Institucional, para el uso de pieles de animales. Elementos de la comunicación: Eslogan y texto Elementos de la imagen: el mapache, la calle, el cartel Expresión del personaje y su relación con los otros elementos: mirada de tristeza (cinésica), abandono en relación a la calle y al cartel (proxémica) La situación: busca de familiares A quien va dirigido: todos Luz y color: tonos grises Sugerencia de sensaciones: causa sentimiento de pena.</p> <p><b>Análisis de anuncios:</b> Se forman grupos de 2 y se distribuyen diferentes anuncios a cada grupo. Los alumnos deben analizar su anuncio según la ficha de análisis que se les dará. Se termina con una puesta en común y se elige el anuncio que más les haya gustado.</p>	A-P			
	Escuchar Leer P-A	Ordenador Powerpoint	5'	
	Leer Hablar P-A A-P	Ordenador y Pantalla	4'	
	Leer Hablar P-A A-P	Ordenador y Pantalla	4'	
	Leer Hablar Escribir A-A A-P	Tabla y tarjetas con anuncios publicitarios	20'	

Tiempo total: 55'

Anexos:

(1)



Fonte: Quino (1997). *Toda Mafalda*. Ediciones de La Flor (1ª ed. 1993). Buenos Aires. P. 305

(2)



Fonte: <http://addaong.org/pdf/posterantioles.pdf> (21/02/2010)

(3)



Fonte: [http://sepiensa.org.mx/contenidos/f\\_hierro/hierro3.htm](http://sepiensa.org.mx/contenidos/f_hierro/hierro3.htm) (21/02/2010)

(4)

## La Publicidad

1. ¿Qué entiendes por publicidad?

2. Los tipos de publicidad: según los anuncios, ¿te parece que la finalidad es la misma?



Fuentes: (a)

[http://www.elpais.com/articulo/sociedad/exposicion/revela/publicidad/fue/aliada/franquismo/elpepusoc/20070413elpepusoc\\_5/Tes](http://www.elpais.com/articulo/sociedad/exposicion/revela/publicidad/fue/aliada/franquismo/elpepusoc/20070413elpepusoc_5/Tes) (28/02/2010)

(b)

[http://www.migualdad.es/ss/Satellite?c=MIGU\\_Campania\\_FA&cid=1193049832542&pagename=MinisterioIoloualdad%2EMIGU\\_Campania\\_FA%2EMIGU\\_campaniaGenerica](http://www.migualdad.es/ss/Satellite?c=MIGU_Campania_FA&cid=1193049832542&pagename=MinisterioIoloualdad%2EMIGU_Campania_FA%2EMIGU_campaniaGenerica) (16/02/2010)

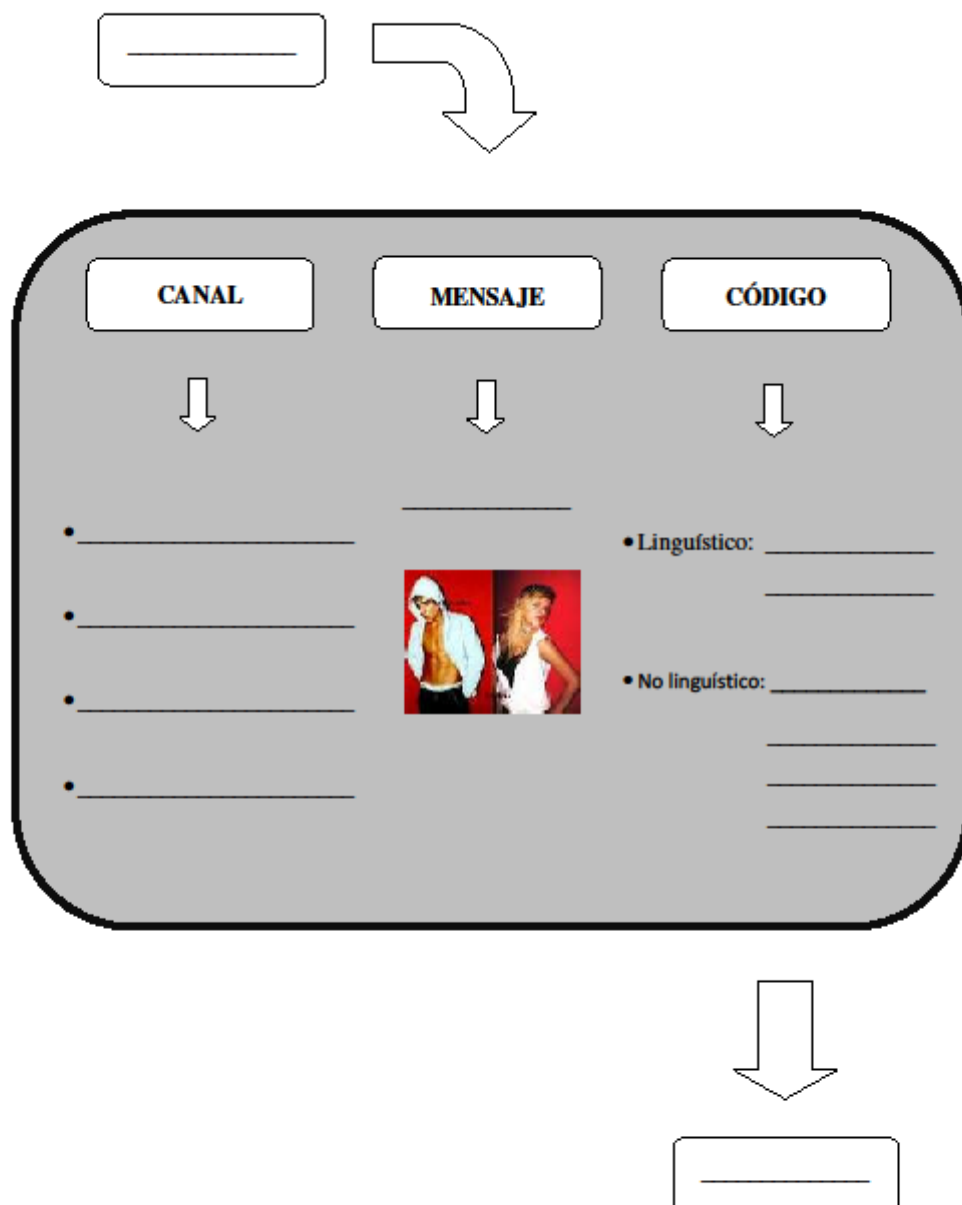
A. \_\_\_\_\_



B. \_\_\_\_\_



#### 4. El proceso comunicativo publicitario:





## Análisis de anuncios

1. Observa con atención el anuncio y completa la tabla.

Lectura objetiva		Lectura subjetiva	
Tipo de Publicidad		A quién está dirigido	
Elementos de la comunicación		Situación	
Elementos de la imagen		Interpreta lo que ves	
Luz y color		Lo que está implícito y no se ve	
Descripción de personajes, objetos		Sugerencias, sensaciones, emociones y valores	
Otros elementos		Impresiones personales	
Relación del texto con la imagen			
Conclusiones			

## ANEXO 5



Faculdade de Ciências Sociais e Humanas  
Universidade Nova de Lisboa

Instituto Español "Giner de los Rios"  
Consejería de Educación en Portugal

### Planificación de Clase de Lengua Castellana y Literatura

Unidad Didáctica: <i>El Lazarillo de Tormes</i>			
Curso: 1º BACH	Clase: B	Profesora: Sandra Dias	Fecha: 29.04.10

#### Objetivos de la unidad:

- Animar, desarrollar y promover el interés por la literatura clásica;
- Reconocer monumentos e imágenes que forman parte de la Historia y de la Literatura de España;
- Ubicar *El Lazarillo de Tormes* en la época y recordar su contexto histórico, cultural y literario.
- Recordar y profundizar las características principales del género de la Picaresca y del Pícaro;
- Reflexionar y justificar opiniones sobre el autor de la obra;
- Desarrollar la capacidad analítica y la capacidad de acercar a la realidad temas y experiencias de otras épocas;
- Relacionar textos actuales con textos literarios clásicos;
- Conocer e interpretar pasajes de la obra;

#### Evaluación:

- Observación directa de los alumnos;
- Atención y interés;
- Capacidad de comprensión oral y escrita;
- Participación oral;

Procedimientos	Destrezas e Interacción	Materiales	Tiempo
<b>Saludos e introducción al tema:</b> Se proyectan dos imágenes (1, 2) y se hace la explotación para que los alumnos advinen el tema de la clase: la obra literaria <i>El Lazarillo de Tormes</i> .	Hablar: P-A A-P	Ordenador y Pantalla	3'
<b>Introducción al <i>Lazarillo de Tormes</i>:</b> Una vez que han estudiado la obra en cursos anteriores, los alumnos deberán recordar las características principales de la obra. Se recordarán:  <ul style="list-style-type: none"> <li>- Época de la obra: siglo XVI</li> <li>- Contextualización: Renacimiento; La novela como género literario; La Celestina como precedente;</li> <li>- Género de la obra: La Picaresca</li> </ul>	Hablar: P-A A-P		6'
<b>Características de la Picaresca:</b> Los alumnos deberán ya reconocer estas informaciones. Para recordar y profundizar el tema de la picaresca, se enumeran y explican las características principales de este género literario mientras se proyecta la información en un <i>PowerPoint</i> para que los alumnos puedan retirar y apuntar los datos más importantes. Para eso, la profesora les dará una ficha que deben rellenar (9).	Leer Hablar Escribir P-A A-P	Ordenador <i>Powerpoint</i> Ficha de trabajo	10'

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Protagonista: el Pícaro – definiciones de varios autores.</li> <li>- Forma autobiográfica</li> <li>- Estructura abierta</li> <li>- Determinismo</li> <li>- Carácter satírico</li> <li>- Realismo</li> <li>- Otras novelas picarescas (posteriores)</li> </ul> <p><b>El anonimato de la obra:</b> Se pregunta a los alumnos sobre el autor de la novela, al concluir que no se sabe, la profesora anima a los alumnos a que piensen en las razones que puedan justificar el anonimato. Se espera que los alumnos enumeren factores personales, literarios, políticos, sociales etc. en una lluvia de ideas en que todas las razones son válidas si justificadas. Para esto, los alumnos deberán tener en cuenta las características de la vida en esa época. Finalmente, la profesora les indica algunas teorías en relación al autor.</p>	Hablar P-A A-P		5'
<p><b>El Pícaro y La Declaración de los Derechos del Niño:</b> Se muestra una imagen de un mendigo (del siglo XVII) y se la compara con una foto de un mendigo del siglo XX (3, 4). Los alumnos deberán reflexionar sobre la actualidad o no del tema y sobre las condiciones de vida de chicos de la calle que viven en las grandes ciudades actuales.</p>	Hablar P-A A-P	Ordenador y Pantalla; imágenes	3'
<p>Para ayudar a llegar a la conclusión esperada, se proyectan dos tiras de Mafalda (5, 6) que los alumnos deberán identificar cómo siendo de Quino, un autor contemporáneo, y que sirven para introducir el tema de los derechos humanos y principalmente, de los derechos de los niños.</p>	Hablar P-A A-P	Ordenador y Pantalla; Tiras de Mafalda,	3'
<p>La profesora les explica a los alumnos que aunque se espere que los padres cumplan las funciones enumeradas en la tira de Mafalda, hay casos en que eso no pasa, lo que originó la existencia de organizaciones con la función de defender los intereses de los niños. Se muestra a los alumnos algunas partes de <i>La Declaración de los Derechos del Niño</i> para que puedan comparar el contenido de los principios enumerados con la vida del personaje de Lazarillo a lo largo de la obra.</p>	Leer Hablar P-A A-P	Fragmentos de textos;	10'
<p>Enseguida, la profesora les muestra la introducción de Nelson Mandela al Informe de UNICEF del año 2001, para que entiendan que el tema sigue siendo actual y que los esfuerzos hechos por el tema todavía no han solucionado el problema.</p>			
<p><b>Lectura de pasajes del Tratado I:</b> La profesora les pregunta a los alumnos por algún pasaje de la obra que ilustre el incumplimiento de los principios enumerados en la <i>Declaración</i> y en las palabras de Mandela. Los alumnos podrán o no acordarse, así que se sigue la lectura de dos pasajes y la relación con los textos anteriores (10).</p>	Leer Hablar Escribir P-A A-P	Pasajes del Tratado I de <i>El Lazarillo de Tormes</i>	15'

Tiempo total: 55'

**Anexos:**

(1)



(2)



Fonte (1): <http://mld.ursinus.edu/~jarana/Ejercicios/self-check/Lazarillo/lazaro.html>

Fonte (2): <http://www.lazarillodetormes.com/images/Maurice%20Leloir13.jpg>

(3)



*El Mendigo* Bartolomé Estéban Murillo (1650).

(4)



*"El mendigo"* Cecilio Guzmán de Rojas (1889-1950)

Fonte (3): <http://bienvenidoaqui.blogspot.com/2009/11/el-lazarillo-de-tormes.html>

Fonte (4): <http://bustill.blogspot.com/2009/01/el-mendigo-cecilio-guzman-de-rojas.html>



(5)



Fonte: Fonte: Quino (1997). *Toda Mafalda*. Ediciones de La Flor (1ª ed. 1993). Buenos Aires.

(6)



Fonte: Fonte: Quino (1997). *Toda Mafalda*. Ediciones de La Flor (1ª ed. 1993). Buenos Aires.

(7)

Principio 2- El niño gozará de una protección especial y dispondrá de oportunidades y Servicios, dispensado todo ello por la ley y por otros medios para que pueda desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente en forma saludable y normal, así como en condiciones de libertad y dignidad....

Principio 3- El niño tiene derecho desde su nacimiento a un nombre y una nacionalidad.

Principio 6- El niño para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, necesita amor y comprensión. Siempre que sea posible deberá crecer al amparo y bajo la responsabilidad de sus padres y, en todo caso, en un ambiente de afecto y de seguridad moral y material; salvo circunstancias excepcionales, no deberá separarse al niño de corta edad de su madre.

(Aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1959)

Fonte: <http://www.mpdilextremadura.org/documentos/pdf/chrighits.pdf>

(8)

"Si pudiera prometeros de buena fe una infancia como la que yo tuve, lo haría. Si pudiera prometeros que cada uno de vuestros días ha de ser un día de aprendizaje y desarrollo lo haría. Si pudiera prometeros que nada –ni la guerra, ni la pobreza, ni la injusticia- os privara de vuestros padres y madres, vuestro nombre, vuestro derecho a una buena infancia y a que esa infancia os conduzca a una vida plena y fructífera, lo prometería.

Pero solo os prometeré lo que sé que puedo entregaros. Contáis con mi palabra de que seguiré aprovechando todo lo que aprendí en mi infancia y desde entonces para proteger vuestros derechos. Cada día me esforzaré todo lo posible por apoyaros a medida que vais creciendo. Os pediré vuestras opiniones y trataré de oír vuestras voces, así como trataré de que otros también las oigan".

(Nelson Mandela, "Introducción" al Balance Anual de UNICEF, 2001)

Fonte: <http://www.unicef.org/spanish/sowc/archive/SPANISH/Estado%20Mundial%20de%20la%20Infancia%202001.pdf>

## El Lazarillo de Tormes

### Las Características de la Novela Picaresca

Puede considerarse la **novela picaresca del Siglo de Oro** como un género literario con ciertas características comunes a todas las distintas creaciones, aunque cada obra difiere de las otras en su tratamiento de los rasgos formales y de contenido.

Completa la información con algunas de esas características principales:



**1. El Protagonista:**

---



---

**2. Carácter autobiográfico:**

---



---

**3. Estructura abierta:**

---



---

**4. Determinismo:**

---



---

**5. Carácter satírico:**

---



---

**6. Realismo:**

---



---



**Otras novelas picarescas:**

---



---



---

(10)

**Tratado Primero**  
**Cuenta Lázaro su vida, y cuyo hijo fue**



**1.**

*Pues sepa vuestra merced ante todas cosas que a mí llaman Lázaro de Tormes, hijo de Tome González y de Antonia Pérez, naturales de Tejares, aldea de Salamanca. Mi nacimiento fue dentro del río Tormes, por la cual causa tome el sobrenombre, y fue desta manera. Mi padre, que Dios perdone, tenía cargo de proveer una molinenda de una aceña, que esta ribera de aquel río, en la cual fue molinero más de quince años; y estando mi madre una noche en la aceña, preñada de mí, tomóle el parto y parióme allí: de manera que con verdad puedo decir nacido en el río. Pues siendo yo niño de ocho años, achacaron a mi padre ciertas sangrías mal hechas en los costales de los que allí a moler venían, por lo que fue preso, y confeso y no negó y padeció persecución por justicia. Espero en Dios que está en la Gloria, pues el Evangelio los llama bienaventurados. En este tiempo se hizo cierta armada contra moros, entre los cuales fue mi padre, que a la sazón estaba desterrado por el desastre ya dicho, con cargo de acemilero de un caballero que allá fue, y con su señor, como leal criado, feneció su vida.*

**2.**

*Salimos de Salamanca, y llegando al puente, está a la entrada della un animal de piedra, que casi tiene forma de toro, y el ciego mandóme que llegase cerca del animal, y allí puesto, me dijo:*

*"Lázaro, llega el oído a este toro, y oirás gran ruido dentro del." Yo simplemente llegue, creyendo ser así; y como sintió que tenía la cabeza par de la piedra, afirmo recio la mano y diome una gran calabazada en el diablo del toro, que más de tres días me duró el dolor de la cornada, y díjome:*

*"Necio, aprende que el mozo del ciego un punto ha de saber más que el diablo", y rió mucho la burla.*

*Parecióme que en aquel instante desperté de la simpleza en que como niño dormido estaba. Dije entre mí:*

*"Verdad dice este, que me cumple avivar el ojo y avisar, pues solo soy, y pensar como me sepa valer."*

in La vida de Lazarillo de Tormes, y de sus adversidades. Alianza Editorial Madrid: 1986.

**¿Por qué el ciego actúa de esa forma? ¿Qué aprende Lázaro a partir de ese momento?**



---

---

---

## ANEXO 6





## ANEXO 7



## ANEXO 8

a)



Luis *Santamaría Pizarro* (¿? -doc. entre 1884 y 1912)

b)



"El Garrotillo" Francisco de *Goya* (anterior a 1812)



## ANEXO 9

### 5.

*Estábamos en Escalona, villa del duque della, en un mesón, y diome un pedazo de longaniza que la asase. Ya que la longaniza había pringado y comidose las pringadas, saco un maravedí de la bolsa y mandó que fuese por el de vino a la taberna. Pusome el demonio el aparejo delante los ojos, el cual, como suelen decir, hace al ladrón, y fue que había cabe el fuego un nabo pequeño, larguillo y ruinoso, y tal que, por no ser para la olla, debió ser echado allí. Y como al presente nadie estuviere sino el y yo solos, como me vi con apetito goloso, habiéndome puesto dentro el sabroso olor de la longaniza, del cual solamente sabía que había de gozar, no mirando que me podría suceder, pospuesto todo el temor por cumplir con el deseo, en tanto que el ciego sacaba de la bolsa el dinero, saque la longaniza y muy presto metí el sobredicho nabo en el asador, el cual mi amo, dándome el dinero para el vino, tomo y comenzó a dar vueltas al fuego, queriendo asar al que de ser cocido por sus deméritos había escapado.*

*Yo fui por el vino, con el cual no tardé en despachar la longaniza, y cuando vine hallé al pecador del ciego que tenía entre dos rebanadas apretado el nabo, al cual aun no había conocido por no lo haber tentado con la mano. Como tomase las rebanadas y mordiese en ellas pensando también llevar parte de la longaniza, hallóse en frío con el frío nabo. Alterose y dijo:*

*"¿Qué es esto, Lazarillo?"*

*"¿Lacerado de mí! -dijo yo-. ¿Si queréis a mí echar algo? ¿Yo no vengo de traer el vino? Alguno estaba ahí, y por burlar haría esto."*

*"No, no -dijo él-, que yo no he dejado el asador de la mano; no es posible"*

*Yo torne a jurar y perjurar que estaba libre de aquel truco y cambio; mas poco me aprovecho, pues a las astucias del maldito ciego nada se le escondía. Levantose y asióme por la cabeza, y llegose a olerme; y como debió sentir el huelgo, a uso de buen podenco, por mejor satisfacerse de la verdad, y con la gran agonía que llevaba, asiéndome con las manos, abríame la boca más de su derecho y desatentadamente metía la nariz, la cual él tenía luenga y afilada, y a aquella sazón con el enojo se habían aumentado un palmo, con el pico de la cual me llegó a la gúñlla. Y con esto y con el gran miedo que tenía, y con la brevedad del tiempo, la negra longaniza aun no había hecho asiento en el estomago, y lo más principal, con el destiento de la cumplidísima nariz medio cuasi ahogándome, todas estas cosas se juntaron y fueron causa que el hecho y golosina se manifestase y lo suyo fuese devuelto a su dueño: de manera que antes que el mal ciego sacase de mi boca su trompa, tal alteración sintió mi estomago que le dio con el hurto en ella, de suerte que su nariz y la negra malnacada longaniza a un tiempo salieron de mi boca.*

*¡Oh, gran Dios, quien estuviera aquella hora sepultado, que muerto ya lo estaba! Fue tal el coraje del perverso ciego que, si al ruido no acudieran, pienso no me dejara con la vida. Sacaronme de entre sus manos, dejándoselas llenas de aquellos pocos cabellos que tenía, arañada la cara y rasguñado el pescuezo y la garganta; y esto bien lo merecía, pues por su maldad me venían tantas persecuciones.*



## ANEXO 10





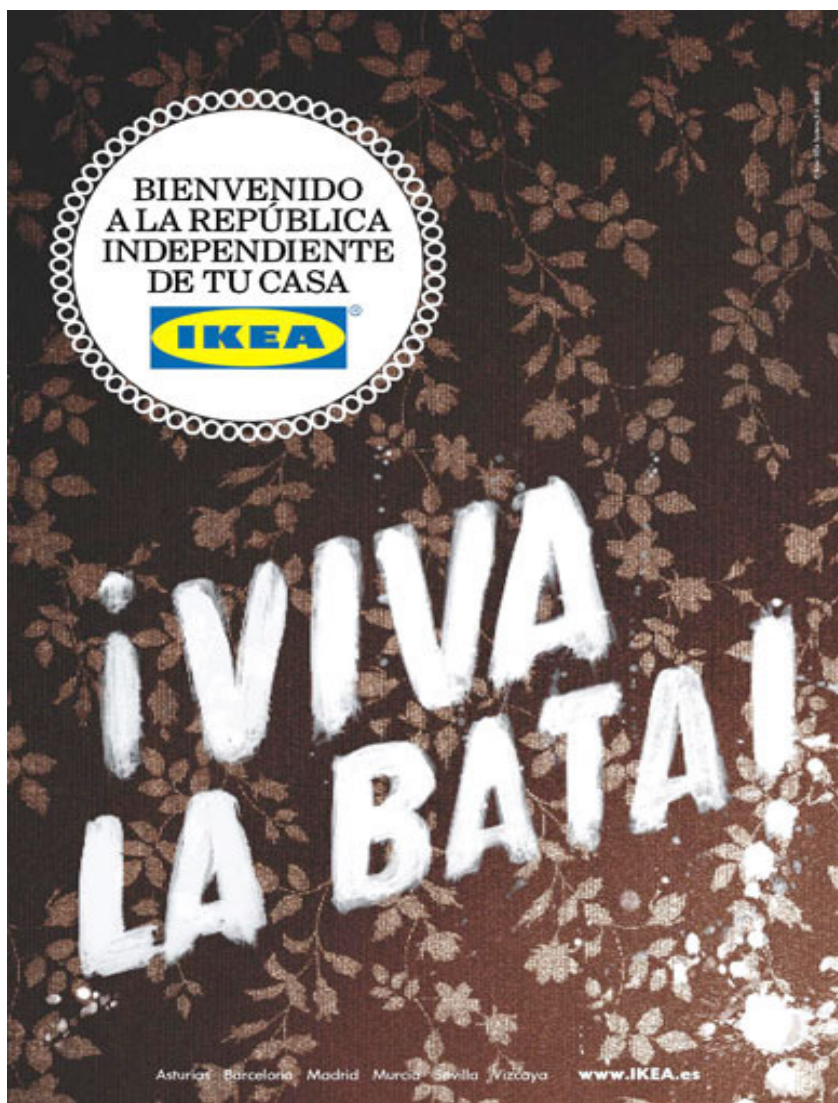
## ANEXO 11



Anúncio *Pedigree*. Agência TBWA Paris. (adaptado).

Fonte: [http://propagandaimpressa.blogspot.com/2010/07/blog-post\\_22.html](http://propagandaimpressa.blogspot.com/2010/07/blog-post_22.html)  
(27/02/2010).

## ANEXO 12



Anúncio *Ikea*. Fonte: <http://elventano.blogspot.com/2008/05/otorgados-los-premios-la-publicidad-ms.html> (27/02/2010).

## ANEXO 13

a)



b)



- a) Campanha *Reserved for drunk drivers* (adaptado). Fonte: <http://www.advertolog.com/tmpbrand/print-outdoor/reserved-for-drunk-drivers-10387955/> (26/02/2010).
- b) Campanha. *If you don't move, you get fat*. Deutscher Olympischer Sportbund (adaptado). Fonte: [http://propagandaimpressa.blogspot.com/2009\\_08\\_02\\_archive.html](http://propagandaimpressa.blogspot.com/2009_08_02_archive.html) (29/02/2010).

## ANEXO 14

1º BACH.

### *La Publicidad- autoevaluación*

**Contesta las siguientes preguntas:**

a) ¿Consideras que es importante analizar diferentes aspectos de la publicidad?, ¿Por qué?

---

---

b) ¿Qué actividad te ha gustado más/menos? ¿Por qué?

---

---

---

c) De los aspectos que se han trabajado ¿hay alguno que te ha sorprendido especialmente?, ¿Cuál?, ¿Por qué?

---

---

d) ¿Crees que las actividades te han ayudado o servido para conocer y analizar un anuncio publicitario? ¿Por qué?

---

---

e) ¿Consideras que puede ser interesante analizar los estereotipos que se transmiten en la publicidad como los de género, racistas, etc.?

---

---

f) ¿Ha cambiado de alguna manera tu actitud cuando observas un anuncio publicitario?

---

---



Anuncio *Pedigree*. TBWA, Vienna. (adaptado). Fuente:

<http://www.adsneeze.com/food/superdog-pedigree> (27/02/2010).

Anuncio *Coca-cola light*. <http://www.toxel.com/inspiration/2008/08/02/collection-of-cool-coca-cola-ads/> (16/02/2010).



**Resultados do Inquérito Final**  
**Amostra: 1º Bachillerato (26 alunos)**

**ANEXO 15**

